في عِلـم النّفس والصّحـة العَقلية

عِلم النفس في ميادينه وطرائقه

مع ترجمة ومعجم في عِلم النفس والتحليل النفسي

الدكتور علي زيعور



عِلم النفس في ميادينه وطرائقه



مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر

الإدارة - ٨٣٤٧٤٨/٩ - ٨٣١٨٤٣ - المخازن : ٨٢٣٨٢٩ • المطابع : ٨٣٧١٤٢٠
فاكس : ٨٢٠٣٧٨ - تلكس : ٢٠٣٩٣
بناية لاندترايد - بئر حسن - ص.ب : ١٣/٥٢٥١ - بيروت - لبنان

مُقصَّرات(*)

أدناه = ما سيلي .
أعلاه = ما سبَق ، الفصل (أو السطر أو القسم) السابق .
ت = ترجمة (نَقْل) ؛ ت . ع= ترجمة عربية؛ ت . ف = ترجمة فرنسية .
ج = جزء .
د . ت = دون [بلا] تاريخ .
را = راجع ؛ أُنظر .
ص = صفحة .
صص = من صفحة كذا حتى صفحة كذا .
ص ص = صفحة كذا ثم صفحة كذا .
ط = طبعة .
قا = قارن ؛ للمقارنة = قابِلْ ، للمقابلة .
ك . ع = الكِتاب [المؤَلَّف] عينه .
كا . ع = الكاتب [المؤلِّف] عينه .
مج = مجلد .
م . ع = المرجع [المصدَر ، الكتاب ، المؤَلَّف] عينه .
م . ع . ص = المرجع عينه والصفحة عينها .

(*) الكلمة الموضوعة بين مزدوجَينْ صغيرَيْن تُشير إلى اسم كتاب ؛ أو تكون غير دقيقة ، مترجرجةً ، قلِقة ، غير تاريخية . . .

مقدِّمة

الدكتور محمد رضوان حسن
(الجامعة اللبنانية ـ الفرع الثالث)

قبل نهاية الثمانينيّات كانت معظم أعمال زميلي الدكتور علي زيعور ، في علم النفس والتحليل النفسي[1] ، قد ظهرّت محتلَّةً مكانة إيجابية في المكتبة العربية أو في الجامعة اللبنانية وبل داخل ما أسماه ـ منذ البداية[2] ـ المدرسة العربية في علم النفس .

جرى لمؤلَّفات الدكتور زيعور طبعات عدة ؛ وكان ينقِّح بكثرة ، أو يضيف ويتطور من حيث الطرائق وفي الميادين . وها أنذا أقدِّم للقارىء طبعة ، مُعدّلٌ مضافٌ فيها ، مبتدئاً من بدايات عملنا المشترك في كلية الآداب .

* * *

نال صديقنا الدكتور علي زيعور شهاداته في الفلسفة وعلم النفس من « مدرسة الآداب العليا » في بيروت ؛ وهي فرع من جامعة ليون في فرنسا . وهذه المدرسة هي التي أتاحت لي أن أتعرف به ، وبزملاء آخرين أمثال جورج زيناتي وشكيب رسلان . . . وكلنا تخرجنا من هذه « المدرسة» على يد أساتذة جامعة

---

(١) أذكر هنا موسَّعة الدكتور زيعور في أجزائها الثلاثة عشرة الصادرة عن دار الطليعة. صدر آخرها عن المركز الثقافي العربي ، بيروت ـ الدار البيضاء ، ١٩٩٢ .

(٢) يُشير الدكتور الغالي أحرشاو (من جامعة فاس ، المغرب) أن زيعور كان أول من دعا إلى إقامة المدرسة العربية الإسهامية المستقلة في علم النفس . راجع ، مجلة الوحدة ، العدد ٢٦ ـ ٢٧ (١٩٨٦) ، صص ١٨٥ ـ ١٩٠ .

ليون الذين منهم من كان لبنانياً أو في لبنان بشكلٍ دائم أمثال الأب جيروم غيث ، ونعمان ألاجه جي ، ورينيه حبشي . . . ومنهم من كانت تَفِدهم جامعة ليون إلى بيروت للإشراف على البرامج ، وللتدريس وإلقاء المحاضرات ؛ أمثال : ليون هوسون (Léon Husson) ، وروجيه أَرْنَلْديزْ (ARNALDEZ) ، وجينيفياف روديس لويس (G. RODIS-LEWIS) ، وغبريال مادينيه (MADINIER) .

ثم كلنا ذهبنا بعد ذلك إلى باريس لمتابعة الدراسة على يد أساتذة السوربون (كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة باريس) ، وأيضاً على يد أساتذة الكوليج دي فرانس . . . عرفنا وتعرفنا في باريس على دانيال لاغاش الذي كان الدكتور زيعور يشكو منه ، في الوقت الذي كان يرى في جان شتوتزل أستاذاً ، ويتحمس للأستاذ روكلن الذي ترجم له إلى العربية فيما بعد كتابين : « تاريخ علم النفس » و« طرائق علم النفس » . وأتذكّر أننا كنا نستمع إلى بياجيه (بعد ميرلو بونتي) وفرْيسّ . . .

وعرفنا أيضاً في باريس روبير برونشفيك ، وكان مدير معهد الدراسات الإسلامية في السوربون . كما وعرفنا ريجيس بلاشير ، ودي غانْدياك ، إلخ . ولا يغرب عن ذاكرتنا الأساتذة الآخرون : جان فال ، وجورج غورفيتش ، وفردينان ألكييه ، وبول ريكور ، وريمون أرون ، ويانكيليفيتش . . . ولكنني إذْ أذكر أساتذة السوربون ، فإنه لا يغرب أبداً عن البال أساتذة الكوليج دي فرانس أمثال : هنري لاووست ، وجاك بيرك ، وجان إيبوليت (لم يكن فوكو كثير الشهرة آنذاك) .

وباريس عرَّفَتْنا بزملاء جُددٍ منهم : حسن حنفي ، وناصيف نصار ، وفهمي جدعان ؛ وكانوا جميعاً في نهاية دراستهم : وكان محمد أركون بدأ يدرِّس الفلسفة الإسلامية هناك ؛ في ١٣ شارع دوفور .

في أوائل السبعينات عدنا إلى وطننا . ولم يكن من الصعب على حامل الثقافة الفرنسية من فلسفة وعلم نفس وعلم اجتماع . . . إلخ . . أن يجد منصباً له في التدريس في الجامعة اللبنانية . . . فالجامعة اللبنانية كانت تعتمد اللغة الفرنسية للتدريس في معظم كلياتها ، وفي معظم أرصدة كل قسم في كل كلية . . . وهذا

الواقع كان يحول دون جعل المتخرج من ألمانيا ، أو من البلاد الأنكلوسكسونية ، يتطلّع إلى إمكانية العمل في الجامعة اللبنانية ؛ إلاّ إذا كان يستطيع التدريس بالفرنسية . وكان ذلك يَجْرحنا ، ويجعلنا رافضين .

(. . .) ولكن الجامعة اللبنانية هي جامعة وطنية ، واللغة الوطنية هي اللغة العربية . . . فلماذا لا يكون التدريس باللغة العربية التي هي لغة الوطن ؟ كانت توجد إذن مشكلة ، وهي مشكلة قديمة قِدَم التعليم الرسمي في لبنان . غير أن كلية الآداب بإدارة الدكتورة زاهية قدورة التي كانت عميدتها في ذلك العهد ، كان لها موقفها بقرار جريء اتخذته نصَّ على أن يعرَّب التدريس تدريجياً إذا لم يكن دفعة واحدة . . . وكان صديقنا كمال يوسف الحاج ، وهو رئيس قسم الفلسفة آنذاك ، من بين المؤيدين للتعريب .

ولكن أخصام التعريب ما كانوا قِلّة . فالتعريب بنظرهم يصطدم بعقبات كؤودة . . . ذلك بأن نقل مصطلحات الفلسفة وعلم النفس والجغرافيا وعلم الإجتماع . . . إلخ إلى العربية ليس بالأمر السهل . . . ففي مفهومهم أن اللغة العربية غير قادرة على إستيعاب مصطلحات العلم الحديث . . . ناسين أو متجاهلين أو جاهلين بأن اللغة العربية إن كان لا يوجد فيها العلم الحديث بمصطلحاته فذلك لا يرجع إلى اللغة بذاتها . بل إلى « العقم الفكري » لِلَّذين يتكلمون العربية . اللغة لا تنفصل عن الفكر ، والفكر لا ينفصل عن اللغة . . . اللغة هي الفكر كما أن الفكر هو اللغة . الكلمة حين تتدحرج على لساننا ، فإنها ، كما يقول ميرلو بونتي ، لا تتدحرج إلا كفكرة[1] . . . وبالتالي فإنه لا توجد فكرة الراديو أو التلفاز إلاّ في كلمة الراديو أو التلفاز متدحرجةً على لساننا بلساننا . . . الوجدان العربي ، إن كان لا يعيش مصطلحات العلم الحديث ، فكيف نطلب من اللغة العربية التي هي لغته أن تحوي هذه المصطلحات ؟! المشكلة هي إذن مشكلة حضارية ثقافية ، مشكلة ذاتٍ تعي الوجود وتقول ما تعيه من الوجود . . . والذات العربية ، أو لنقل ذات الطالب

(١) راجع مثلاً : M.MERLEAU. PONTY

1- Phénoménologie de la Perception, Gallimard, Paris, 1945, p. 211- 214, l'acte de parler. etc.

2- Signes, Gallimard, Paris. 1960, P.27, 53- 54... etc.

اللبناني ، إذا لم تتعلم وعي الوجود بلغتها الأم ، فإن اللغة الأم ستبقى متقوقعة في جمودها . وإن الذات الطالبية نفسها ستجد نفسها مستأصَلَة من جذورها ، من ثقافتها الأصيلة .

لا بد إذن من البدء بشيءٍ ما ، لا بد من العمل للدخول في التاريخ . . . وبالتالي لا بد من أن نبدأ بنقل الحضارة الغربية إلى لغتنا الأم مهما كانت تعثراتنا ومصاعب النقل . . . والنقل الذي نعنيه هو النقل الذي يرافقه عيش حدسٍ المصطلحات ، بمعنى جعل المصطلح يعيش فينا ، يدخل إلى قرارة وجداننا دخولاً يصبح هو بنا ونحن به بشكلٍ نستطيع أن نرتفع من مستوى مجتمع الإستهلاك إلى مستوى المجتمع المنتج ، أي ننتج بلغتنا لا بلغة غيرنا ليكون إنتاجنا أصيلاً كل الأصالة .

* * *

كتاب الدكتور علي زيعور الذي نحن الآن بصدده ، جاء في هذا الإطار من المفهوم للإستقلال والإسهام أو للنقل وللذات . هو دون شك ليس بالكتاب الأول في مدارس أو في فلسفات علم النفس المعاصر باللغة العربية ، ولكنه كان الكتاب الأول الذي صدر على يد أستاذ في الجامعة اللبنانية يوم كانت الجامعة اللبنانية تشهد صراع تعليم العلوم الإنسانية الحديثة باللغة العربية أم باللغة الفرنسية ، هذا الكتاب جاء ليقول بأنه لا توجد مشكلة حقيقية بالفعل لنقل علم النفس الحديث بكل مصطلحاته إلى اللغة العربية . وبالطبع فإن هناك مصطلحات قد يكون من الصعب إيجاد ما يعادلها بالعربية ، ولكن مشكلة المصطلحات ليست أبداً مشكلة اللغة العربية وحدها . . . فاللغات الأجنبية كلها تأخذ عن بعضها البعض المصطلحات مُبْقية إياها أحيانا كما هي في اللغة الأم ، وأحياناً أخرى تُدخل عليها بعض التحريف في اللفظ . . . ولغتنا العربية تستطيع أن تفعل ما تفعله اللغات الأخرى ، أن تفعل ما فعلته اللغة الفرنسية مثلاً حين نقلت إليها مصطلح « فقه » أو « علم كلام » أو « تصوف » إلخ ؛ فالتعريب في علم النفس أو في غيره من الميادين ليس إذن مشكلة كؤودة . والدكتور زيعور أثبت منذ كتابه الأول، إبّان السبعينيات ، أنه في الواقع لا توجد مشكلة بالشكل الذي تصوره آنذاك أخصام التعريب .

* * *

وبصدور كتاب الدكتور زيعور في تلك المرحلة من الزمن ، ترسَّخت القَدَم ؛ وصارت الخطوات حثيثة أكثر فأكثر ليس فقط في تدريس علم النفس بالعربية ، بل أيضاً في العمل لتطوير ما أردنا تسميته بِـ : المدرسة العربية في علم النفس . وبهذه الإنطلاقة بدأت تظهر الدراسات العلم نفسية باللغة العربية في الجامعة اللبنانية . . . وتطورت الأحوال وشؤون الدراسة ، ونما في العالم العربي الفكر العلم نفسي باللغة العربية ، وفي لبنان بالذات ، نمواً كان من نتائجه ذلك المؤتمر الذي انعقد في طرابلس لبنان : « المؤتمر الأول للثقافة النفسية والنفسية ـ الجسدية » ، من العاشر وحتى الثاني عشر من كانون الثاني سنة ١٩٩٢ .

* * *

هكذا ينمو الفكر ، وهكذا تنمو الذات ؛ وبهذا النمو يتحقق وعي الذات لذاتها ، وبالتالي تحقق الذات ذاتها في التاريخ .

د . محمد رضوان حسن

رئيس قسم الفلسفة

الجامعة اللبنانية ، الفرع الثالث (طرابلس)

هذا الكتاب

١ ـ ينطوي هذا الكتاب على : أ / مقدِّمات هي نظرٌ وإعادة نظرٍ في العمل والطرائق داخل المنتوجات العربية في علم النفس ؛ ولا سيما داخل الجامعة اللبنانية التي اخترناها عَيِّنة تتمثَّل فيها التيارات والصعوبات كما التطويرات والأماني المستقبلية . ب / ترجمةُ كتاب تاريخ علم النفس لمؤلِّفه م . روكْلِنْ ، وكان مدير المعهد الوطني للتوجيه المهني في فرنسا ؛ وهو كتاب تُرجِم إلى لغاتٍ عديدة وصدَر مؤخّراً في طبعته الـ ١٥ (١٩٩٢) . ت / معجم مصطلحات علم النفس والتحليل النفسي . أوردنا أكثر من خمس مائة مصطلح ، عسى أن يُستطاع تقديمها موسَّعة ، وفي كتابٍ مستقل ، ذات يوم .

٢ ـ غرضُنا دراسة الإنسان من حيث الوجود والمعنى ، وفي سبيل ذلك لا يكفي تعريف علم النفس بأنه علم الإنسان . فالإنسان موضوع دراسة كل العلوم النفسية والإجتماعية ، ثم الفلسفة ؛ وحتى العلوم المحضة هي كذلك وأيضاً علوم الإنسان . إنّ علم النفس يدرس النفسية في نشاطها من تفكير وتخيل وإدراك ، من تعلّم وانفعال وإبداع أو سلوكات وخبرات ؛ كما أنه يَدرس الأغوارَ والمظلِم . ثم إنه ميدانٌ واسع الأغراض ، متعدد الشُعَب : فهو ينظِّر ، وينتِج معرفة نظرية ؛ لكن بغير أن ينحصر في العلم المحض وحيث « الفلسفة » التي تقود التطبيقي ، وتوضِح أو تُرشِد ، وتقدِّم الرؤية الجامعة ، وتصوغ الحقائق والقوانين . لقد تشعَّب علم النفس ، كما سنرى ، إلى ميادين فرعية تَقصد كلها إلى زيادة فهمنا وتفسيرنا للإنسان .

٣ ـ يؤرِّخ روكْلِن ، في هذا الكتاب ، لميادين علم النفس ولطرائقه ؛ بغير

أن يَفْصل بين ما هو طريقة (منهج) وما هو حقل من حقول علم النفس . بكلمةٍ أخرى ، يعرض هذا الكتابُ تاريخَ عِلم النفس مأخوذاً في أقدم وأشهر ميادينه : علم النفس التجريبي ، علم النفس الحيواني ، علم النفس الفارقي ، علم النفس المرضي والمنهج العيادي والتحليلنفس ، علمنفس الولد ، علم النفس الاجتماعي ، ويُخْتَتَمُ بنظرةٍ على مستقبل وحدة علم النفس وتفرّع ميادينه .

وهو كتاب مكثف وغني . ففي حدود صفحات لا تتجاوز المئَتيْن ، يُقدم معصور التجارب والأفكار التي عَبَرها ذلك العلم الذي ، في مدة تُقارب المئة عام ، انتقل من فَننٍ في دوحة الفلسفة إلى علم إنساني لم يتأخر في الظهور كمستقلّ . لقد صار له مناهجه ، ومياديته ؛ كما أن له مصطلحاته بل و« قوانينه » .

٥ ـ أما تاريخ علم النفس ،في الكتابة العربية ،فعملٌ ينتظر الإنجاز . إنه، كالحال في العلوم الإنسانية الأخرى في جامعاتنا ، ما يزال يافعاً . حاولنا ، أدناه ، بعضاً من ذلك .

* *

* قسّمنا هذا العمل إلى كتابين : الأول منهما جاء ترجمةً للنص الفرنسي ؛ أما الثاني فيحتوي على فصلين : فصل مترجَم مقتطَف من كتابٍ لروكلن نفسه عنوانه « طرائق علم النفس » ؛ وتخصّص الفصل الثاني بدراسةٍ عامة لمشكلات وخصوصيات المدرسة العربية في علم النفس .

ع . ي . زيعور

إعادات نظر وضبط في العمل الترجمي للنفسانيات

الفقرة الأولى

يُعتبرَ هذا الكتاب من أجود الكتب التي تبحث في تاريخ علم النفس ، والتي تتناول ، تناولاً مؤالِفاً وتركيبياً ، أشهر ميادين هذا العلم الإنساني الرّحْب الجنبات ، والذي يعود به التاريخ ، إذا أُخِذ من الوجهة العلمية الصرفة ، إلى المائة سنة الأخيرة .

لا ريب في أنّ عراقيل من نوعٍ ما ستنتصِب في وجه القارىء : يتجلّى معظمها في التكثيف والعرض التوليفيّ للمعطيات . إذْ قد يبدو كأنّ صديقنا وأستاذنا البروفسور م . روكلن يقدّم عمله هنا للمتخصّص ، للمطّلع قبلاً على علم النفس بمدارسه وطرائقه وميادينه . أمّا العراقيل التي قد تنجم أحياناً عن الترجمة فإنّي لا أعتقد أنها ، هنا ، ذات شأن بالغٍ إذْ ، كما سيلاحَظ ، بذلنا قصارى جهدنا بغيةَ تفاديها أو تلافي ما في الوسْع بإضفاء مسحةٍ من السلاسة على التعابير الأعجمية المعقَّدة في أحايين عديدة .

من هنا ، أيضاً ، لا غنى عن التطرّق السريع إلى موضوع اللغة العربية وعلم النفس : لم تكن هناك مشكلة ذات بال ، طيلة العمل هذا ، بهذا الصدد . لكنّ ذلك لا يعني عدم وجود صعوباتٍ آيلة إلى المفرداتية التقنية التي قد تمسي كأداءَ كلّما زاد الإقترابُ من مشكلةٍ عامةٍ هي اللغة إزاء الآلات ، وإزاء التخصص العلمي الرهيف .

* *

ونحن إذْ نقدِّم هذا الكتاب الثمين ـ الذي ربما لا مثيل له بالفرنسية ولا بالانكليزية ـ فإنّنا نتوجّه إلى طلابنا الجامعيين المتخصّصين لا في علم النفس

فقط ؛ بل وكذلك إلى الذين يُقبلون على التخصّص في الفلسفة ، في التاريخ ، في اللسانية ، في علوم الإجتماع ، في الأدب العربي ، في الفنون ، في التربية ، إلخ . . .

إنّ المتخصّصين في الأدب العربي ، السائر منهم على الطريق أو الذي أنهاها ، هم مِنْ أحوجِ الناس ، بنظرنا ، للإنتفاع من ثمار العلوم النفسانية الراهنة إذا رَغِبوا في تناولٍ أفضل وأعمق لمادة اختصاصهم وفهمها بحسب منظوراتٍ نافعة وجديدة . تلك هي أيضاً حال الذين يودّون ، من جهةٍ عامة ، قراءةً الحضارة العربية والتراث والذات العربية قراءة أجدّ وأجدى .

والأهمّ هو أنّنا نسعى بترجمتنا لهذا الكتاب تأدية خدمة ؛ بل ، على الأصح ، القيام بواجبٍ تجاه طلابنا في مجال علم النفس ؛ ولا سيّما تجاه رفّ علم النفس في المكتبة العربيّة ، ومن ثـم إزاء تلك اللغة نفسها .

* * *

لا بدّ من إجزاء الشكر للصديق الدكتور نزار الزين ، من مدرِّسي علم النفس بالعربية في الجامعة اللبنانية ؛ فله علينا دَيْن الريادة عسانا نجد في التعبير عنه نوعاً من الإعتراف بحسْن الصنيع : لقد كان بالفعل رائد تدريس علم النفس بالعربية في تلك الجامعة ، وحَمَل عن الجميع هموماً وأثقالاً .

يبقى القول إنَ التوجيهات الثمينة أو المساعدة المعنوية التي قدّمها لنا المؤلف ، البروفسور روكْلِنْ ، تَستوجب منّا الثناء عليها والإقرار بفضلها الجمّ . وفي المقدمة ، التي وضعها خصيصاً للترجمة العربية ، يتبين بجلاء مقدار المنفعة والغُنْم للعاملين في مجال علم النفس ، في بلادنا ، من اشتراكهم في الندوات العالمية ومساهمتهم في الحلقات الدراسية الدولية . كما أنه بات من الضروريّ أيضاً كتابةُ البحوث للمجلات الأجنبية المتخصِّصة ؛ وهي كثيرة ، ولا توصِد البابَ أمام أبحاثٍ رزينةٍ تردها من البلاد العربية القادرة جيداً وبقوة على تقديم مثل تلك الأعمال.

الفقرة الثانية

ظهَرت الطبعة الأولى من هذا العمل التَّرجْمي في سنة ١٩٧٢ . وقد أتت مزدحمةً بالأخطاء التي بدت ، حتى للقارىء المتصفِّح ، غزيرةً بحيث سهل

الإستنتاجُ الذي يعزو الأسباب إلى غير المترجِم . ولن أُطيل هنا ؛ فلا مجال لتبريرٍ أو تسويغ ، أو تغطية أو لما شابه وما شاكل . فالواقع أن مسوَّدات الترجمة كانت توزَّع على الطلاب ، مجاناً ، بغية استقراء مدى اقتبالهم للعمل ، ولإمكانياتهم على استيعاب المادة بالعربية ، ولمعرفة آرائهم . فقد كنّا نقصد إظهار طواعية اللغة ، واختصار الوقت ، وتوفير الجهد ، وصياغةَ ردود الفعل على إتّهامات العربية بالفشل والعجز وسوء التوافق .

ثم بدا أنّ للقضية جانباً آخر ؛ فقد عرضنا المسودات على الناشر . وبعد فترة أسابيعية ، رأينا الكتاب ، تاريخ علم النفس ، قد أشرف على الخروج من المطبعة بحلّة أنيقةٍ ولكن بمحتوى لا يُرضي .

ثم كانت الطبعة الثانية ، ولم نعرف بها إلا بعد لأي ؛ صدفةً أو ـ بحسب القالب التعبيري المعهود ـ عَرَضاً واتفاقاً .

هذه هي الطبعة الثالثة ! ونحن إنْ لم ننتفع مادياً ، إذْ كانت الطبعات الثلاث بلا أدنى ربح أو مكافأة ، فإنّ عزاءنا الذي هو تغطية وتعويض يتجلى في رؤية الكتاب ناجحاً . لقد أدّى خدمات ، وردّ على تحديات ، وسَدّ نقصاً .

وتبقى ، تبقى بَعْد أيضاً ، نقطتان :

١ ـ نحن مضطرّون ، مؤقّتاً وعن وعي ، إلى وضْع المصطلح الأجنبي في وجه المصطلح العربي المتقلقِل أو اللاكافي .

استمرار ذلك مسيءٌ إلى الصحة النفسية للذات العربية . فهو عامل يهيّىء لإضطراباتٍ محتمَلة : يجرح . يُصيب بنوعٍ من الرضّة عند الجذور ، يُشعِر بثقل وإكراهات ، يقمع ، يشدّ صوب التّحْت ، يُضعِف توكيدَ الذات لذاتها ويضرب مشاعر الإعتبار الذاتي للذات .

٢ ـ تنجم عن النقطة السابقة ، أو تواكِبها ، ضرورةُ الأخْذ المتوازن ـ والتقدير الهادىء والهادف ـ لعملية النقل إلى العربية . لا ضير ؛ ولا بد من ذلك ، والترجمة عن لغات العالم أمر طبيعي ، والإنقفال فناء . . . مع ما إلى ذلك من أمور معروفة ومبذولة . لكن ، والحضارات تسير نحو الإنفتاح المتبادَل والعالمية ، لا بد من النظر في أمر الترجمة عامة . وعن الفرنسية ثانياً :

تَسلتزِم الترجمةُ إلى العربية تنسيقاً وبرمجةً وتخطيطاً من جانب مؤسسة عليا أو عامة . وهنا نَقِف ، ونسكت .

أما النقل عن الفرنسية فقد أثّر سيئاً . لا بدّ من تخفيف ذلك العبء ؛ لقد حان له أن ينزاح لصالح لغاتٍ أخرى (غربية وشرقية ، بل وإسلامية . . .) . إنّه جَرَحٍ وإن أغنى . وكاد يلوّن العربية بلونٍ فرنسي مخِلّ في التوازن والإستقلال المطلوبَين لتكاملها .

ومن غير اللائق أن نعطي للفرنسية ذلك المقدار ، وأن نبقي للعربية ذاك الإنجراح إزاء لغةٍ ليست النبع ولا هي سلطة أو ثقة .

سيبدو ذلك في هذا العمل التَّرجَمي : فلم يقدّم الفرنسيون مدرسةً في علم النفس ؛ بل ولم يقدموا لذلك العلم أمراً إدّاً . ثم هم ، مثلنا وإن أقلّ ، يتذمّرون من مصطلحاتٍ قادمة إليهم من الألمانية والانكليزية .

ليس هذا عقوقاً ، ولا تعصباً !! إنه نتاج نظرة على الصحة النفسية للذات العربية المنفتحة والفتيـة .

* * *

. . . هذه الطبعة منقحة : خلَت من نقائص شابت الطبعةَ الأولى ، ثم « الطبعة » الثانية المصورة .

وفي الفترة التي تمتد بين التاريخَيْن ، ١٩٧٢ للطبعة الأولى و١٩٧٨ للطبعة الثالثة ، ظهر انتصار العربية كلغةٍ ابتلعت ثم أزاحت الفرنسية ، كلغة تدريسٍ أو لغة مفضّلةٍ في علم النفس ، في الجامعة اللبنانية . وتحول مدرِّس علم النفس من الأجنبية إلى لغته الأم . واستمع الطلاب كلهم ، بعد أن كان جلهم فقط ، إلى ذلك العلم يُعرض بالضاد في السنوات الجامعية الأولى .

نشير ، بَعْدُ أيضاً ، إلى مناهج علم النفس للأستاذ روكلن . ساهمنا في ترجمته . ونأمل أن نُعيد ترجمته ، ومن ثم طباعته باصطلاحاتٍ أقرب منالاً ، وأكثر التصاقاً بالقاموس النفساني ، وبحلة أفضل ؛ فذلك الكتاب ، رغم تكثيف حجمه ، جَمّ المنافع . كما أنه دراسة لميادين علم النفس أيضاً مما يجعله قريباً من أن يكون مقدمة إلى علم النفس ، أو مدخَلاً ونظراتٍ شمولية ثاقبـة .

آن الأوان لأن ينتقل العاملون في ميدان علم النفس عندنا إلى إنتاج ذلك العلم داخل واقعهم، وإلى دراسة التراث والآداب والفنون واللغة وفق المناهج النفسانية التجريبي منها والعيادي ، وإلى رسم أطرٍ مدرسةٍ في علم النفس تَعمل أو تساهم في ميدان أنسنة الإنسان المتلائِمِ مع حقلٍ يوفر له مشاعر الأمن وتوكيد الذات .

الفقرة الثالثة

لو كان عليَّ ، راهناً ، إعادةُ نقل هذا الكتاب إلى العربية لوجَب تغييرٌ طفيف في بعض المصطلحات ؛ بل الإبقاءُ عليها جائزٌ إذْ إنها ترسَّخت ، واكتسبت حقَّ المواطنية في مُعجَمية علم النفس .

صار لعلم النفس ، في العربية ، تاريخ . إنه تاريخ لم يُكتَب بعدُ في أعلامه وتوجّهاته وتأثيراته . فنحن نستطيع الكلام عن توجُّهاتٍ ، أو مَناحٍ ، ركيزيةٍ في ذلك التاريخ ، وفي فهم ذلك العلم ، وفي تطبيقاته . إننا لم نقدِّم نظرياتٍ عريضةً عمومية في علم النفس ؛ ولا أنشأنا المدرسة المتميّزة عالَمياً داخل المدارس الكبرى الراهنة ، أو التي سبقت . ذاك ، أولاً ، ليس مطلوباً اليوم ؛ ثم إنه غير ممكِن . فقد صارت المساهماتُ العِلْمنفسية ، بعد تفرّع ذلك العلم ، محدَّدة ؛ صارت مقصورةً على نقاطٍ متخصّصة ، على التجريب والإستقصاءات الميدانية .

ومع ذلك فقد أعطينا للعِلْمنَفْس أهميةً مرموقة ؛ له ولتفرّعاته أو ميادينه . كما دخلت كثرةٌ كثيرةٌ من مفرداته إلى ثقافتنا اليومية ؛ وصار لنا فيه أعلام ، وتراث ، ومرجعية غنية وإن لم تكن كافية : إذْ لم ننقل إلى لغتنا شوامخ عديدة من الكتب الأساسية في ذلك الميدان ؛ ثم إنّنا لم نترسَّخ في مجال الروائز والإختبارات والآلات العائدة إلى ذلك العلم ، وإلى روح البحث المتخصّص التي يتطلّبها ، والمؤسسات والأجواء والشروط الإجتماعية (والمعرفية) التي يستلزمها النجاح .

* *

إنّ خدمات العلمنفس كثيرة ، وإن لم تكن مُرْضية ، في الميادين التطبيقية وفي لُحْمَةِ الثقافة الراهنة . لقد أعطينا للروائز والإختبارات ، الموجودة في

الفرنسية والإنكليزية ، طابعاً عربياً ؛ وطبقناها في ميادين شتى . ثم إنّنا انتفعنا من علم النفس المَرَضي ، في مجالات المعاقين والجانحين والعُصابيين والذُّهانيين . وبَعْد ، في مجال التربية والتعامل مع الطفولة تمثّلنا النظريات التحليلنفسية ، والعلمنفسية ؛ فتطورت التربويات التي استمرت قروناً لا تمارِس التجريبَ وتتردّد أمام التغيير . يُقال الأمر عينه عن تأثير علم النفس في فهمنا للغة العربية من حيث النشوء والتطور والوظائف والإرتباط بالفكر . وفي كلماتٍ غير كثيرة نقول : إنّ امتصاص معطيات علوم النفس ، والعلوم الإجتماعية ، حَرَث ؛ وأَثْرى . وكان ذلك أقل بروزاً في ميادين الآلة والتجريب . وفي الحالتَيْن فقد ضعف ، عموماً ، انبهارنا بالمعطيات العلمنفسية في الفرنسية ، وفي الانكليزية . إلا أنه يبقى صحيحاً كون أشهر علماء النفس عندنا هم الذين كتبوا بإحدى تلك اللّغَتَيْن ، أو الذين يعملون في الجامعات الأجنبية .

الكتيِّب الأول

تاريخ علم النفس

تأليف : م . روكلن
تعريب : ع . زيعور

مقدّمة المؤلِّف

(خاصّة بالطبعة العربية)

أنا سعيدٌ ، سعادةً فائقة ، بأن يكون هذا المؤلَّف الجمّ التواضع عن تاريخ علم النفس مقدَّماً للقرّاء باللغة العربية . لقد احتفظتُ بأطيب الذكرى عن الإتصالات التي أتاحت لي الصدفةُ إقامتها مع بعض علماء النفس العرب . يذهبُ بي الفكرُ خصوصاً إلى تلك المحادثات التي جرت بيني وبين البروفسور القوصي ، من جامعة القاهرة ، بمناسبة الحلقة الدراسية الدولية عن التحليل العاملي التي أدّى لها مساهمةً نفيسة ، والتي انعقدت في باريس ، عام ١٩٥٥ . كما يَرِد في خاطري أيضاً زملائي من جامعة الجزائر الذين تسنّى لي أن أُسدي لهم عوناً متواضعاً .

وإنّي لأُجـزي الشكر للسيّد علي زيعور لتفضّله بأن يترجِم هذا المتن ، وأن يقدِّم لي بذلك إمكانية إعادةِ وتوسيعِ تلك الصِّلات وتلك الصَّداقات .

المدخل

لو أنّ علم النفس بقي ذلك الفرع من الفلسفة المخصص لِـ« النفّس » ، لكان تاريخه يبتدىء مع أوائل آثار الفكر الإنساني .

إلا أنّه لمّا يمضِ بعدُ أكثر من حوالي مائة سنة على استشفاف إمكان وجود عِلْمَنَفسٍ [علم نفس] علميّ يقوم ، عن طريق الملاحَظة والتجربة ، بدرْس ردود الفعل عند الكائنات العضوية(*) الكاملة في مختلف ظروف البيئة المحيطة بها . ومنذ ذلك التاريخ أصبحت مهمّة عالِم النفس العمَل على إحداث تغيير ، بشكلٍ منتظِم ومُمذْهَب ، في هذه الظروف بغية إيضاح « القوانين » التي تَتحكّم في ردود فعل هذه الأجسام العضوية (إنسان أو حيوانات) . وفي الحالات التي لم تكن هذه التغييرات التجريبية ممكنةَ التحقيق ، لا سيّما في حالات علم النفس الإنساني ، كان العالِمنفسُ يَبذل جهده ، على أيّ حال ، وقدْر المستطاع ، في أن يَستعمل الملاحظاتِ التي يمكنه استقاؤها .

سوف لن يعنينا هنا إلاّ مسألة هذه السيكولوجيا التي كانت قد وُصِفت بِـ« الجديدة » في خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر . وهي تَتميّز عن السيكولوجيا الفلسفية لا بغرضها فقط بل وأيضاً بمنهجها الذي هو ، في الجوهر ، منهج بقية العلوم : إنّه منهج يقوم على وضع الفرضياتِ وعلى الاختبار الذي يكون للوقائع المؤسَّسة أو المصاغةِ موضوعياً . أي بشكلٍ يُمكِّن أيّ مراقبٍ من أن يَتحقق منها عندما يكون ملِماً باستعمال التقنيات التي استُعمِلت لاستثبات تلك الوقائع .

(*) الكائن العضوي ، المتعضيّ ، المتعضّيات : organismes .

أما فيما خصّ هذه الفرضيات نفسها التي ينبغي إثباتها ، فيبدو أنّها كانت ، في بداية الفترة التي تعنينا ، موروثةً ، بصورةٍ مباشرة ، عن الإهتمامات الفلسفية السالفة . لم يكن هناك مجال للتردد ، في البدء ، في محاولة إجراء معادلةٍ بشكلٍ تجريبي بين علاقات الجسد والنفس أو في البحث عن وجود أو فقدان حلقة التتابع في سلسلة الكائنات الحية ، وبالأخصّ بين الإنسان والحيوان .

وسرعان ما تَبيّن أنّ هذه المسائل ، المطروحةَ بهذا الشكل ، لم تكن ذات محتوى علمي ، وأنّ الإهتمامات التي تدور حولها تلك المسائل يجب أن تُترجم بكلماتٍ أخرى إذا أُريد لها أن تتعلق بالمنهج الموضوعي ، وأنّ هذه الترجمة تتطلّب عملاً صبوراً لحلّ مسائل أكثر تواضعاً من تلك الإهتمامات . وهكذا اتّجه القِسمُ الأعظم من الأعمال العلمية ، في مجال السيكولوجيا ، نحو تجميع الوقائع القائمة أو المؤسَّسة بشكلٍ ثابت ضمن ميدانٍ محدَّد .

وتضاعفتِ الأبحاثُ بسرعةٍ فائقة لإستكشاف مجالٍ سرعان ما تبيّنَ عِظَم اتّساعه . إذْ كان يجب في الواقع أنْ يَتناول البحثُ غرضاً هو درْس الحيوان ودرسُ الإنسان أيضاً ، وأنّ يَنظر إلى الإنسان في صفاته العامة وكذلك أيضاً في الفروقات التي تُمايز الأفرادَ عن بعضهم البعض ، وأن يَدرُس المريضَ والإنسان السوي ، الطفل والبالغ ، الإنسان المنفرد والإنسان المنضوي أيضاً في الزُّمَر الإجتماعية المتعددة التي تحتويه .

وأدّى التنوع الكبير في هذه المسائل إلى قيام تنوع المناهج ، وأصبح من الضروري اليوم التفريق بين ميادين مختلفة في علم النفس . وهكذا سيمكِننا على التوالي معالجة تاريخ السيكولوجيا « التجريبية » ، و« الحيوانية » ، و« الفارقية » ، و« المَرَضية » ، و« التكوينية » ، ثم « الإجتماعية » . وسنشير أيضاً إلى أهم التطبيقات العملية لفروع البحث هذه .

في أيّ نمطٍ[1] من المشاكل تَخصّص بالتدريج كل منها ؟ ربّما يكون ذلك هو ما سيَظهر في ما يلي من هذا البحث ، إلا أنه يجب أن يَظهر فيه أيضاً وحدة بعض الأصول ، وبعض التأثيرات ، وبعض التطورات .

(١) نمط : type .

يتساءل الكثير من علماء النفس ، أمام تجزئة ميدانهم : أليست وحدةُ علم النفس في درب الزوال في حين أنه تَمَّ الإجماعُ على الإقرار بأنّ المسائل الإنسانية هي ، في أساسها ، مسائل توليفية تركيبية[1] يمكن أن تُحَلّ فقط بتكاثف جميع العلوم الإنسانية ؟ لكن ، من جهةٍ أخرى ، هل يُستطاع السيرُ في عكس قانون التخصص ، قانون تقسيم العمل ، هذا الذي يبدو أنه يَتحكّم بالعمل العلمي تحكّماً لا مناص منه كما هو الحال في العمل الصناعي ؟

قد يساعِد جهد فكري تاريخي ، يكون بشكلٍ أقوى مما حصل هنا ، على التغلّب على هذه المشكلة الإحراجية[2] . وإنّ وجودَ تلك المشكلة المطروحة هو على أيّ حالٍ في توجُّه وأساس هذا العمل .

من المتواتِر ، في التأرخة ، اعتماد القاعدة الحذِرة القائلة بعدم ذِكْر أيّ مؤلِّفٍ حي ، ولكنّ ضيق الحيِّز الزمني المُتاح هنا يمنع مع الأسف من تَبنّي هذه القاعدة . ومن جهةٍ أخرى ، لقد بلغت كثرة الأعمال المعاصرة حداً جعلنا عاجزين أيضاً ، وهذا حتى إن أردنا ، عن ذكر جميع المؤلّفين الأحياء . فلنأملْ أن يشفع لنا سوء الوضع الذي نحن فيه لدى من أغفلْنا ، بغير حق ، ذِكرْهم هنا . . .

من جهةٍ أخرى ، سيعلَم القارىء ، من مجرَّد النظر إلى عدد المؤلفين المأتي على ذكرهم أنّهم لم يُراجَعوا جميعهم بإمعانٍ وتمحيص . وإذن ، فالمؤلف هنا لن يربح شيئاً من جرّاء إخفاء مستقياته ، في ما يتعلق ببعض النقاط ، من كتُبٍ تاريخية عدّة أكثر تخصّصاً ورد ذكر بعضها في مسرد المراجع المختصَر الذي يُنهي هذا الكتاب . وككلّ الذين يعنون بتاريخ علم النفس ، فقد انتفع المؤلّف على نطاقٍ واسع من الكتاب الموسوعيِّ المعرفةِ الذي وضعه أ . ج . بورِنْغْ Boring (١٨٨٦ - ١٩٦٨) .

---

(١) توليفة ، تركيب : synthèse .

(٢) الإحراج ، الأُحْروجة ، المشكلة الإحراجية : dilemme .

الفصـل الأول

عِـلمُ النفس التجريبي

١ ـ منشأُ المسائل والمناهج
٢ ـ الرُّوّاد
٣ ـ التأثيراتُ اللاحقة
٤ ـ التطوّرُ الحديث

١ ـ منشأ المسائل والمناهج

إنّ الأعمال الراهنة التي تشكّل ميدان علم النفس التجريبي هي الوريثة المباشرة تماماً للأعمال التي طَبعت ، بوجهٍ عام ، ظهور فرعٍ جديد متميّز عن السيكولوجيا الفلسفية ويرنو إلى أن يَتميز عن هذه أيضاً باستخدامه لنعْتٍ هو « تجريبي » . ومنذ أن سبّبت هذه السيكولوجيا الجديدةُ نشوءَ فروعٍ متخصّصة لها ، أصبح استعمال ذلك النعت سبباً في خلق الإلتباس . فميدان السيكولوجيا التجريبية ، الذي انحصر بدرْس الإنسان السويّ في مواقف تتحقّق مختبَرياً ، ليس هو الميدان الوحيد ، اليوم ، الذي يمكِن استكشافه بالمنهج التجريبي . ذلك بأنّ هذا المنهج يُستعمل أيضاً في السيكولوجيا الحيوانية ، وفي سيكولوجيا الطفل ، وفي السيكولوجيا الإجتماعية ، إلخ . . .

إنّ ظهور هذا المنهج في علم النفس يمكِن أن يُعتبرَ ، في معنىً عام ، تمظهراً لتطورٍ مشترك بين جميع فروع المعرفة . لكنّ الباعث عليها كان ، على وجه التدقيق ، تطور بعض العلوم الفيزيائية وتطور علم وظائف الأعضاء [الفيزلوجيا ، الوظافة ، الوظيفيات] .

من المعلوم أنّ القياسات أو الملاحظاتِ ، في العلوم الفيزيائية ، تُحصل بواسطة سلسلةٍ متفاوتة التعقيد من الأدوات تُدرَج بين الظاهرة والملاحِظ . وحواسُّ الملاحِظ نفسه يمكِن أن تُعتبر آخر هذه الأدوات . إنّ تعدّدَ التقدّم الملحوظ في مناهج القياس والملاحَظة أدّى ، في الكثير من الحالات ، إلى الحد من دور الملاحِظ . في حين أنّ هذا الدور كان في القرن التاسع عشر ضخماً ،

كالحال مثلاً في ملاحظة الساعة المحدَّدة التي يمرّ إبّانها نجم في وسط عدسة المنظار ، بواسطة منهج بْرادْلي Bradley .

أدْرَك بَسّيلْ Bessel ، وهو فلَكي ألماني ، حوالي سنة ١٨٢٠ ، بهذه المناسبة ، أن الأخطاء التي يرتكبها علماء الفلك الذين يقومون بتلك الملاحظة ليست ممّا لا يمكِن التنبؤ به : فلكل نمطه الخاص من الأخطاء ، وهي أخطاء يقع فيها دائماً . هنا يُقال أنّ لكلٍ « معادلته الشخصية » . وهكذا فتحت هذه الملاحظة بغير شكّ المجال للإنتفاع منها في علم الفلك ، إذْ أتاحت إمكان تصحيح الملاحَظات التي يدوّنها كلّ فرد . لكنّها طَرحت أيضاً مسألةً جديدة أمام العالم الفيزيولوجي وأمام العالِم النفساني هي : كيف يمكن تفسير هذا الإستقرار الفردي ؟ وكانت هذه المشكلة إحدى الأبحاث « الكلاسيكية » في ذلك العصر الذي كان إبّانه الفيزيولوجيون العامِلون ، في الجهاز العصبي ، مدفوعين بموضوع بحثهم هذا ، قد صاروا علماء نفسٍ وظائفي (سيكو فيزيولوجيين)[١] وعلماء نفس .

سيبقى دائماً من الصعب نوعاً ما تحديدُ المجالاتِ المختصّة بكلّ من علم النفس والفيزيولوجيا تحديداً دقيقاً : يشهد على ذلك وجودُ فرعٍ متوسط بينهما هو السيكوفيزيولوجيا . ويتناول التمييز بينهما درجة العمومية في ردود الفعل التي يتناولها الدرس ، إذْ يبدأ مجال العالِـم النفساني ، مبدئياً ، عندما يكون المتعضي واقعاً برمّته تحت تغيّرات الوسط . ولا غرو فإنّ مهمة الجهاز العصبي هي بالضبط إيجاد التنسيق والتكامل بين ردود فعل المتعضيّ وبين المثيرات[٢] التي تُصيبه (شرّنغتون Sherrington ، ١٨٥٧ - ١٩٥٢) .

ويُفهم جيداً إذن ، بعد هذا ، كيف يَصطدم الفيزيولوجي (عالِم الوظائف العضوية) الذي يَدرس الجهاز العصبي ، بالمشاكل التي تهمّ أيضاً العالِم النفساني ، وكيف أيضاً ، من وجهة نظرٍ تاريخية ، استطاعت السيكولوجيا التجريبية أن تحصل ، في جملة ما حصَلت عليه عند نشأتها ، على بعض المسائل

(١) علماء النفس الفيزيولوجي : psychophysiologistes .

وبعض النتائج وبعض المناهج التي ابتدعتها الفيزيولوجيا التي وصلت قبلها إلى درجة العلم التجريبي .

هذا ويستحيل ، بكل بداهة ، إجمال ما وصلت إليه فيزيولوجيا الجهاز العصبي من تطورٍ ومن مكتسَبات ، إجمالاً يكون بشكلٍ متماسِكٍ وفي جُمْلة أسطر . سوف لن نَلقى هنا غير بعض الوقائع الإستشهادية التوضيحية المتعلّقة بمستويات ثلاثة : تكوين الأنسجة العصَبية وخصائصها الأولية ، فيزيولوجيا الإحساسات ، فيزيولوجيا الدماغ .

[أ] اكتُشِف تنظيم[1] organisation الأنسجةِ العصبيةِ من خلاياً بفضل التحسينات البصرية التي أُدخلت على المجهر وبفضل التحسينات الكيميائية في طرائق التلوين وذلك في ما بين سنة ١٨٣٣ ، وهو التاريخ الذي أثبت (ريماك Remak) فيه أنّ المادة الرّمادية في الدماغ هي خلوَية ، وسنة ١٨٨٩ التي اكتشَف فيها (كاجال Cajal) وحدة الخلية العصبية (العَصَبة ، العَصَبون)[2] ودور أماكن الإتصال بين العصَبات (الوصْلات synapses) . وتَسير خلال هذا الجهاز من الخلايا المتجاورة ارتعاشاتٌ Impulsions كان يُظَنّ ، بادىء الأمر ، أنّ سرعتها كبيرة جداً إلى درجة أنّها لا تُقاس (تساوي ٦٠ مرة سرعة الضوء حسب تقديرات البعض) . لكنّ التقدّم في مناهج تسجيل التقلصات العضلية هو الذي أتاح لِـ هلْمولْتزْ Helmholtz أن يُبيِّن ، حوالي سنة ١٨٥٠ ، أنّ هذه السرعة هي أبطأ من ذلك بكثير ، وأنها أدنى من سرعة الصوت ، وأنها بالتالي خاضعة للقياس .

لا شك في أن هذه الإكتشافات التشريحية ـ الفيزيولوجية كانت ، بالطبع ، مهمة جداً من أجل التقدم المتعدد لاحقاً في حقل الفيزيولوجيا نفسها . وهي اكتشافات كان لها إنعكاس على توجّه الأفكار في علم النفس : فاكتشاف الخلايا في الجهاز العصبي ، وخصوصاً في الدماغ ، قد مكّن من تقديم نوعٍ من « النموذج » التشريحي للنظريات التي أتى بها علماء النفس الساعين لتحليل

---

(١) نَستعمِل ، أيضاً ، مقابلاً دقيقاً هو : تَعضية .

(٢) العَصَبات ، العَصَبونات : neurones .

الظواهر إلى « عناصر » كان يجب البحث عن قوانين ترابطها . وكان من جرّاء القدرة على قياس سرعة التيارات العصبية أن أمكن الوصول إلى مناهج في الدرس - مثل منهج درس « زمن رد الفعل » (وهو المنهج الذي استعمله هلمولتز) - سوف نتكلم عنها .

[ب] من المهمّ أن ندرك ، على مستوى تنظيمٍ [تعضٍّ ، تَعْضيةٍ] organisation أعلى ، أنّ فيزيولوجيا الحركة قد سبقت فيزيولوجيا الإحساسات . لأنّ الحركة ، بالواقع ، حادث قابل للوضع تحت الملاحظة بغير مشقّة ، بخلاف ما هو عليه حال الإحساس الذي يبدو وكأنه ليس سوى « تجربةٍ مباشرة » تتعلق بالفرد وحده . هذه الصعوبة المنهجية التي أمكن ، كما سنرى ، التغلّب عليها ، قد تُفسِّر بأنّ دراسة الإحساس هي التي تكون قد رسَمت الحدود التي تقف عندها المناهج الفيزيولوجية ، وحدَّدت الولوج إلى مجالٍ آخر هو مجال علم النفس .

والصياغة الفيزيولوجية لمشكلة الإحساس [أي وفقاً للمنهج الفيزيولوجي] يجب التفتيش عنها في الإثبات الذي قام به الإنكليزي بل Bell سنة ١٨١١ والفرنسي ف . ماجندي Magendie سنة ١٨٢٢ ، وهو ذلك التبيان لوجود ألياف عصبيةٍ حَواسّية مختلفةٍ عن الألياف العصبية المحركة . وفي سنة ١٨٣٨ قدم مولّرْ J. Muller (١٨٠١ - ١٨٥٨) صيغةً نَسَقيّة [نِظامية ، ممذهبَة] لمبدأ « الطاقة النوعية للأعصاب » : فإثارة عصَب الرؤية يولّد إحساساً بالرؤية ، ولا شيئاً آخر غير ذلك ؛ وكذلك هو أيضاً الحال بكلّ حاسّة . وهذا المبدأ قد وجِد في كتابٍ ضخم هو : « الموسَّع في فيزيولوجيا الإنسان » Handbuch der Physiologie des Menschen المنشور بين سنة ١٨٣٣ وسنة ١٨٤٠ ، والذي عالجت بعض أجزائه مسائل ستكون فيما بعد مسائل علماء النفس . لا يمكِن هنا ذِكر التقدّم الحاصل في المعارف النفسية الفيزيولوجية المتعلقة بكل حاسة ، وبشكلٍ مفصل . من بين الباحثين الذين ساهموا ، في هذا المجال ، المساهمة الكبرى ، يُذكر مولّرْ ، الذي تحدّثنا عنه كعالِمٍ فيزيولوجي ، وهلمولتز الذي سنتكلم عنه مرة أخرى كعالِمٍ نفسي . فالتعسّف في هذا التصنيف يعكس هنا فترةً زمنية وموضوعاً انتقالياً بين حقلَين متجاوِرَيْن .

[ج] والمعارف المتعلّقة بالقسم الأكثر تعقيداً من الجهاز العصبي ، وهو الدماغ ، تقدمت تقدماً واسعاً خلال الفترة التي نما فيها علم النفس العلمي . فالدماغ ظهر أولاً ، وبوضوحٍ ، كعضو يلعب دوراً أساسياً من أجل التفكير . ولعِب في هذا المجال علم فراسة الدماغ[1] « فرينولوجيا » الذي قام به غالّ F. J. Gall (١٧٥٨ ـ ١٨٢٨) دوراً مفيداً . فهو علم يُبلوِر الكثير من الملاحظات أو التأكيدات السالفة ، ومنذئذٍ فمن البديهي أنه لم يَعُدْ « الفكر / الروح esprit » مجالاً محصوراً فقط بالعالِم الماورائي [الميتافيزيكي] . وهذا لأنه ذو كيان مادي فيصبح درسه تشريحياً وفيزيولوجياً موضوع اهتمام وعناية . وعلى صعيد آخر فقد أثَّرَ (غالّ) تأثيراً يعادِل التأثير الذي أحدثه هلمولْتْز عندما أثبت أنّ الظواهر العصبية ليست آنية ، وإذَنْ فدراسة تتابعها زمنياً ممكنة .

لكن طريقة سير عمل الدماغ كانت تُفسَّر ، وفقاً لمقتضيات الحال ، بمذاهب مختلفة . فالبعض يعتبر الدماغ كعضوٍ موحِّدٍ تَلعب مختلفُ مناطقه أو يمكنها أن تلعب نفس الدور . وقد دافع عن مثل هذه الآراء فْلورنْسْ P. Flourens ، منذ سنة ١٨٢٤ ، ثم لاشْلي Lashley بعد مضيّ قَرن . أما الآخرون فيعزون إلى كل منطقةٍ من مناطق الدماغ دوراً خاصاً . وعرَف علم فراسة الدماغ الذي نادى به غال ، والذي بموجبه يمكن تقييم مواهب الفرد بحسب شكل جمجمته ، ازدهاراً كبيراً حوالي سنة ١٨٢٠ . ولكنه لم يرتَدِ من النظرية العلمية إلاّ مظاهرها ، وقد دحضه فلورنس سنة ١٨٤٢ . وجاء بروكا Broca (١٨٢٤ ـ ١٨٨٠) ينادي بثبوت حادثةٍ معينة هي أنّ قَدَمَ التلفيف الثالث الجَبْهي من شقّ الدماغ الأيسر يشكّل « مركز النطق » . وإذْ أتيحت له مناسبة الإطلاع الكامل على حالة مريضٍ لا يستطيع الكلام ، فإنه لم يجد لهذا الإضطراب أيّ سببٍ ظاهر . وكَشَفَ دماغ المريض ، بعد موته ، عن تلفٍ وحيد في المنطقة المشار إليها . فاستنتج من هنا بروكا (١٨٦١) مَدْعاه . وقام علماء آخرون يعيّنون مراكز محرِّكة وحواسّية وذلك في خلال السنوات التي عقَبت سنة ١٨٧٠ .

---

(١) علم فراسة الدماغ : phrénologie .

هذه الدراسة للمراكز القِشْرية [اللّحائية] أوضحت بشكلٍ مباشر بعض المشاكل السيكولوجية، كالتمييز بين الإدراك والإحساس . وبوجهٍ أكثر عمومية ، نجد في دراسة « السيرورات العليا »، دراسة الذكاء ، تعاقباً بين نظريات وحدوية تَنظر إلى هذه السيرورات كوحدةٍ كلية وبين نظريات تحليلية تبذل قصارى جهدها في تفكيك هذه السيرورات ذاتها إلى إستعداداتٍ متمايزة ، الأمرُ الذي يذكِّر بتعاقب [بتناوب] المفاهيم الفيزيولوجية المتعلّقة بسير عمَل الدماغ .

هذا ولا بد من أن نضيف هنا أن الطرائق التي استُعمِلت في الفيزيولوجيا لتسجيل التنفّس أو النبض وغيرهما . . . ، ستُستعمَل بصورةٍ واسعة من قِبَل علماء النفس ، وبالأخصّ في دراسة الإنفعال .

ربما تفسِّر الملاحظاتُ التي سبقت الإشارة إليها بصدد دور العلوم الفيزيائية ودور الفيزيولوجيا في تطوّر علم النفس السببَ في أننا نجد ، غالباً ، عند مؤسسي علم النفس تلك الثقافة المزدوجة . وَلْنضِف أيضاً أنّ هؤلاء لم يَبعدوا كثيراً عن الإهتمامات الفلسفية ذات العلاقة ببعض القضايا النفسية التي كانوا يطرحونها على أنفسهم أو التي شكّلت ، في ذلك المكان وفي ذلك العصر ، علّة وجود ونهاية مطاف ثقافة موسوعية .

يعود الفضل في الأعمال التي ساهمت ، مساهمةً واضحة ، في إيقاظ الوعي باستقلال علم النفس ، إلى علماءِ ألمان . ومن البديهيّ أنّه يصعب تعيين التاريخ الصحيح لهذا الوعي ، إنما يبدو أنه تمّ في السنوات التي تلَت سنة ١٨٦٠ ، تاريخ نشر كتاب Elemente der Psychophysik ، عناصر السيكوفيزياء ، لِـ : فِكْنِرْ Fechner .

٢ ـ الرّوّاد

كان فِكْنر (١٨٠١ ـ ١٨٨٧) معروفاً كفيزيائي لامعٍ وكعالِم رياضيّ عندما أُصيب سنة ١٨٣٩ بأزمة خطيرة وجهت اهتماماته نحو التفكير الماورائي في المسائل المتعلقة بالروح . نَشر نتائج أبحاثه سنة ١٨٥١ في « زندأفستا » مؤكداً بشكلٍ خاص أنّ الوعي منتشر في أيّ مكانٍ من العالم ، وأنّ الأرض أمّنا هي كائن حَيّ ، وأن الروح لا تموت . ولكي يركّز تأكيداته على أساسٍ تجريبي أخذ يعالج تلك المسألة المحيِّرة التي تقوم على البحث عن المعادلة المكوِّنة للعلاقة بين الروح والمادة . هذه المعادلة ، بإتاحتها الإنتقال من مجالٍ إلى آخر ، تدلّل على تعادلهما ، بل وعلى تَوحُّدهما [هويتهما الواحدة] . وقد نُشِرت نتائج المحاولة هذه ، سنة ١٨٦٠ ، في كتاب « عناصر السيكوفيزياء » .

كانت تلك العلاقة المبحوثُ عنها ، على وجهٍ أكثر دقة ، هي العلاقة التي تتقرّر بين المثير[١] الخارجي لأعضاء الحس (نور ، صوت ، وزْن ، إلخ) ، ذي النطاق المادي ، وبين الإحساس الحاصل بواسطة هذا المؤثّر ، وهو إحساس داخل نطاق النفس . لكن كيف يمكن قياس الإحساس بذاته ؟ لكي يصل فكْنر إلى ذلك استعمَل النتائج التي توصّل إليها عالِم فيزيولوجي ألماني هو فيبر Weber (١٧٩٥ ـ ١٨٧٨) ، وقد كان فكنر أحد تلاميذه . لقد دلّل فيبر سنة ١٨٣٤ ، في كتابه « De Tactu » ، على أنّه إذا كان فردٌ ما يستطيع بمشقةٍ التمييز بين وزن

---

(١) المثير : excitant .

٢٩ أونصة ووزن ٣٢ أونصة (إذا رازهما بيده)، فهو كذلك يميز بالكاد [يفرق بصعوبة] بين وزنيّ ٢٩ دراخمة و٣٢ دراخمة . ذلك أن الحدّة المطلَقة للمنبِّه[1] ، وهو الوزن ، قد صارت ٨ أضعاف أقلّ (الأونصة الواحدة تعادل ٨ دراخمات) ، لكن أقل تدنٍّ في الوزن اللازم لكي تُدرِكه الحواسّ قد ظلّ نسبياً هو نفسه (٣ / ٣٢ ، في المثلِ المذكور) . لقد اكتُشِف هذا القانون في السابق ، في مجال الأبصار ، من قِبَل عالِم فرنسي هو بوغيه Bouguer ، الذي صاغه سنة ١٧٦٠ في كتابه : « رسالة في البصَريات حول النور »[2] .

وهذا القانون هو الذي أتاح لِـ فكنر إمكان إيجادِ حلّ لمسألة العلاقة بين قياس الإثارة وقياس الإحساس . وقد سبق أيضاً أن أُقيمت علاقة مماثلة بين الثروة المعنوية (السعادة) والثروة المادية (الغِنى) على يد عالِم رياضيّ هو بيرنولي Bernoulli (١٧٣٨) . وقد أخذ العالِم لابْلاسْ هذه الفكرة فعالجها في كتابه : نظرية تحليلية للإحتمالات[3] (١٨١٢) .

وبالطبع أثارت أعمال فكنر جدلاً كثيراً ، ولم يبقَ اليوم على قيد الحياة أيّ شيء من مُدَّعياته الماورائية [الميتافيزيكية] . إلاّ أنّ أعماله هذه كانت السبب في إدخال القياس إلى علم النفس . كما أنّها ، في المجال التجريبي ، لَحَظَت بداية درْس الطرائق التي تتيح تحديد أصغر مثيرٍ تُمكِن ملاحظته ، أو أصغر فرق ملحوظٍ بين مثيرَيْن ، وذلك لدى شخص معينٍ (قياس « العَتبات » الحَواسّية) .

لا نجد في أعمال فون هـ . هلمولتْزْ (١٨٢١ - ١٨٩٤) الإهتمامات الماورائية التي كانت عند فكنر . لقد عالج هلمولتز ، وهو عالِم فيزيائي مثل فكنر ، كفيزيائيٍّ عِلْمَ وظائف الأعضاء ثم علم النفس . وكدّس أبحاثاً تجريبية ذات صلابةٍ ما تزال تحتفِظ حتى اليوم ، وبعد مضيّ قرنٍ حدثت فيه أنواع عديدةٌ من التقدّم الثوري في التقنيات ، بقيمة خاصة . تتناول أبحاثه هذه ، بصورة رئيسية ، أوالية رؤية الألوان (١٨٥٢) ، وأوالية إدراك ارتفاع الأصوات (١٨٦٣) . بوجهٍ عام ، وبعد أن أثبت فيبير وفكنر إمكانية استعمال القياسات في

---

(١) المثير [المحرِّض] : stimulus .

(٢) Traité d'optique sur la gradation de la lumière .

(٣) Théorie analytique des probabilités .

مجال علم النفس ، أثبت هلمولتز خصوبةَ الأبحاث المُمذهَبة في المجال ذاته .

عندما كان هلمولتز استاذاً للفيزيولوجيا في كونيغْسْبرْغْ نشَر كتاب : « الموسَّع في فيزيولوجية البصَريات »[1] (١٨٥٦ ـ ١٨٦٦) . وقد تناول مرةً أخرى ، في الجزء الثاني ، نظريته عن رؤية الألوان ، المنشورة سنة ١٨٥٢ ، والتي أخذ هلمولتز فكرتها عن ت . يونْغْ T. Young (١٨٠١) . وهنا نجد أنّ الخاصية التي قالها مولّر عن الأعصاب تمتدّ لتشمل الألياف التي تتركّب منها هذه الأعصاب . فهناك ثلاثة أنماطٍ من الألياف تنقل على التوالي إحساسات الأحمر والأخضر والبنفسجي الصادرة عن أعضاء مستقلة في الشبكية . أما النظرية المتعلقة بإدراك الأصوات فموجودة في كتاب : Tonempfindungen (١٨٦٣) .

بعدها علّم هلمولتز الفيزيولوجيا في هَيْدَلْبرغ . وتَنسُب أيضاً نظريتُه إلى أعضاء مختلفة ، موزَّعةٍ على طول « مِرْنان » Résonateur (عضو كورتي Corti وعلى الأخص الطبلة القاعدية membrane basilaire) ، الإحساساتِ التي تُحدثها أصوات ذات ارتفاعاتٍ مختلفة وحيث كلّ واحدٍ من هذه الأعضاء يمتلك ليفته (Fibre) النوعية داخل العصَب .

إذن ، فالفروقات الكيفوية بين ألوان أو بين أصواتٍ كانت تُرَدّ إلى فروقاتٍ في الموضَعة [تحديد الأماكن] أو فروقاتٍ في البنية . وهكذا ، وبعد أن بيَّنَ هلمولتز أنّ الظواهر العصبية تجري وفقاً لسلّمٍ زمنيّ يُتيح ملاحظة تسلسِلها وترابطها ، وضع أيضاً الفوارق الكيفوية في نطاق الأحداث القابلة للملاحظة المادية وذلك بأنْ عاد بها إلى فوارق في تعيين الأماكن .

لكنّ الرجل الذي قرّر بصورةٍ نهائيةاستقلال علم النفس التجريبيهو بلا نزاع فونْتْ Wundt (٨٣٢ ـ ١٩٢٠) الذي وضَع الأسُس ، بأعماله الضخمة ، وبالسبل التي شقتها هذه الأعمال ، ثم بتأسيسه أول مختبرٍ لعلم النفس التجريبي عام ١٨٧٩ في ليبيزيغ ، ثم بالعديد من تلامذته الذين جاءوا يتلقون في ليبزيغ تعاليمه ومن ثم ليعودوا لتأسيس أجهزة أبحاثٍ وتعليم مكرَّسةٍ للعلِم الجديد .

Handbuch der Physiologischen Optik (١)

كان بين طلابه العديد من الأميركيين خلال العقد ١٨٨٠ - ١٨٩٠ ، والفرنسي ب . بوردون B. Bourdon (١٨٦٠ - ١٩٤٣) الذي علّم علم النفس في رين Rennes من سنة ١٨٩٥ إلى سنة ١٩٣١ والذي كرس حياته للأبحاث المِخْبرية المتعلقة خصوصاً بـ : « الإدراك البصري للفضاء » (١٩٠٢) . بل وحتى ردود الفعل ذاتها التي أثارها فونْتْ أدّت إلى إنشاء مدارس جديدة أو إلى اكتشاف حقول جديدة في الدراسة .

وبالرغم من أنه كان قد اضطرّ إلى درْس الطب والفيزياء والكيمياء ، من أجل كسب معاشه ، فإن اهتماماته الرئيسية اتجهت في البدء صوب الفيزيولوجيا . وتتلمذ ، في سنة ١٨٥٦ ، في برلين على يد ي . مولّر الذي كان يهتم ، هو أيضاً ، باستقلالية الفيزيولوجيا التجريبية . عمل كأستاذٍ مساعد لمادة الفيزيولوجيا في هيدلبرغ في الوقت الذي كان إبّانه هلمولتز اس اذاً فيها (١٨٥٨ - ١٨٧١) . في هذه الأثناء ترعرع اهتمامه بالفلسفة ، وفي الحين ذاته أيضاً كان يتابع عمله في ميدان علم النفس الذي كان يومها قريباً جداً من الفيزيولوجيا : فَدَرّس سنة ١٨٦١ « المعادلة الشخصية » عند علماء الفلك ، ثم نشر من سنة ١٨٥٨ إلى سنة ١٨٦٢ كتابه « مقالات في نظرية الإدراك الحسي » Beiträge zur Theorie der Sinneswharneehmung .

إنّ « الإدراك الحواسي » الذي عولج في ذلك الكتاب ، قد شكّل منذ هلمولتز حتى أيامنا هذه ، موضوعاً هو على التخوم بين الفيزيولوجيا وعلم النفس . كما أنه قد تقرّر التمييز بين الإحساس الذي هو مجرد نتيجة لإثارة عضو حواسي وبين الإدراك الذي هو أخذ علم بالأشياء وبالحوادث الخارجية . وفي ذلك الكتاب يمكن أن نلقى أول تمييز بين سيرورات من « مستويات » مختلفة ، وسنتكلم عن الفائدة التي ستظهر إزاء السيرورات « العليا » . ونجد في مقدمة ذلك الكتاب أول برنامجٍ لمادة علم النفس التجريبي . وسيوضح هذا البرنامج بصورة نهائية تقريباً في كتابه « علم النفس الفيزيولوجي »[1] الذي ظهر في طبعته الأولى سنة ١٨٧٣ - ١٨٧٤ ، وفي السادسة سنة ١٩٠٨ - ١٩١١ .

---

(١) Physiologische Psychologie .

ومذّاك أخذ يسيطر على نشاط فونْت العمل التجريبي . فقد عُيِّنَ سنة ١٨٧٥ استاذاً للفلسفة في ليبزيغ حيث أسس في سنة ١٨٧٩ مختبراً ، وفي سنة ١٨٨١ مجلةً أسماها « الدراسات الفلسفية »[١] راحت تنشر أبحاثه . وكان القسم الأكبر من تلك الأبحاث (الـ ٥ / ٦ تقريباً) يؤوب إلى الأبحاث المخصصة للإحساسات والإدراكات ، وبالأخصّ في ميدان الإبصار(الربع تقريباً من مجمل أعمال المختبر) وأيضاً في ميادين السمع ، واللمس ، والمذاق ، وإدراك الزمن .

أما بقية الأبحاث فتتعلّق بالإنتباه ، وبالوجدانية affectivité (مع تسجيل النبض ، والتنفّس ، إلخ .) ، وباستعمال « منهج أزمنة ردّ الفعل » . وهذا المنهج ـ ابتدعه طبيب العيون الهولندي دوندرْسْ Donders سنة ١٨٦٨ ، وحسّنه أكْزنَرْ Exner سنة ١٨٧٢ ـ يقوم على قياسٍ بالغ الدقة للزمن (جزء من الثانية) الذي يجري بين وقوع المثير الحواسيّ (نور ، صوت ، إلخ .) وبين ردّ الفعل المحرِّك الذي يُعتبر بنظر الاصطلاح التجريبي إشارةً له (قبْض ملقط ، مثلاً) . وبعد تعقيد مهمّة الشخص [الموضوع] تعقيداً تدريجياً (كأنْ يُطلب إليه مثلاً أن يتحرك فقط عند مشاهدة النور الأزرق ، في حين تُسلّط عليه للإثارة أنوار ذات ألوانٍ شتى) ، وبعد طرح المدة الزمنية لرّد الفعل البسيط من المدة الزمنية لرد الفعل المركب المناظر له ، فقد صار من المأمول معرفة الوقت اللازم للسيرورة الجديدة التي سبّبها التعقد التجريبي (التمييز بين الألوان ، في المثال المذكور) . وليس هذا المنهج غير قابلٍ للإنتقاد إلاّ في الحالات التي يُترجَم فيها جيداً تدخّل أوضاعٍ جديدة بعملية جمعٍ وإزادةٍ لا بتحوّلٍ كامل في الإختبار . وسوف تُتاح لنا الفرصةُ للعودة إلى هذه النقطة .

على الرغم من الدور الحاسم الذي لعبه فونْتْ في تطور التجريب في مجال علم النفس ، وعلى الرّغم من اهتماماته كعالِم فيزيولوجي ، فقد استمرّ عمله مطبوعاً بالمنحى الفكري الفلسفي . فهو لم يكتفِ فقط بكتابة مؤلّفات أمثال : « المنطق » (١٨٨٠ ـ ١٨٨٣) ، و« الأخلاق » (١٨٨٦) ، ثم « نظام الفلسفة » (١٨٨٩) . بل إنّ فهمه للتجريب بالذات جعله يرى في هذا التجريب الوسيلة

---

(١) Philosophische Studien .

لتوضيح نَسَقٍ [نظامٍ] عامٍ مسبَق توضيحاً يكون عن طريق تبيان نقاطٍ خاصة فقط في ذلك النسق ، وليس الوسيلة للإختبار اختباراً بشكلٍ أكيد ورئيسي فرضية محدَّدة ومعيّنة إلى درجةٍ تكفي لكي يُقال معها إنّ مثل هذا الإختبار أمر ممكن .

يرتكز مذهبه على الثنائية وعلى نظرية التوازي بين الجسد والروح . فعلم النفس ذو موضوعٍ هو التجارب المباشرة للفرد التي هي تجارب نَلِجها عن طريق الاستبطان فقط ، وهذا منهج يقوم على أنْ يُطلب إلى الفرد ذاته أن يصف ما يفكر فيه ، أو يَحسّ به ، أو بكلمةٍ مختصرة أحواله العِنْدية [الذاتية] . إنّه منهج في جوهره تحليلي ، إذْ يقوم على تجزيءٍ إلى « عناصر » تَكوُّنِ السيرورات الواعية ، وعلى تحديد القوانين التي تتحكّم في ترابط هذه السيرورات . بيد أن هذا المنهج لا ينجح تجاه « السيرورات العليا » التي تَدخل أو تَحصل في مجالات التكيّف الأكثر تعقيداً . ذلك أنّ الملاحَظة المقارِنة للظواهر الإجتماعية تكون عند ذاك هي الأفضل تكيّفاً (وبهذا الصدد كتب فونْتْ ، الذي يُعتبر إلى حدّ ما رائداً لمؤسسي السيكولوجيا الإجتماعية ، مؤلَّفه الضخم المسمّى علم نفس الشعوب Volkerpsychologie والذي ظهر جزؤه الأول سنة ١٩٠١ ، والعاشر سنة ١٩٢٠) . وبالفعل فقد أُزيل من المختبَر درسُ السيرورات العليا .

لا تتجلّى أهمية عمل فونْتْ في هذا العمل ذاته فقط ، بل وأيضاً في أنّ التأثيرات الكبرى التي حوَّلت المجرى اللاحِق لعلم النفس التجريبي يمكن أن تُعتبر ردود فعلٍ ضدّ بعض مميزات نظامه . وفي الواقع ، فإنّ هذه المميزات تقوم على درس السيرورات العليا درساً تجريبياً ، وعلى اعتبار الأحداث النفسانية كوحدات مُبَنْيَنة [هي بُنىً] بشكلٍ قويّ وليست البتّة مجرد تلاصقٍ « عناصر » ، ثم على نبذ الإستبطان .

٣ - التأثيرات اللاحقة

١ـ الدراسة التجريبية للسيرورات العليا :

منذ سنة ١٨٧٩ كان قد تَطرَّق عالِم انكليزي لامع ، هو ف . غالْتون F. Galton (١٨١٢-١٩١١) ، إلى هذا الموضوع مع مواضيع أخرى (سنأتي على ذكرها في مجالها) واستعمال استمارة [إستبْيان] questionnaire لكي يحصل على إفادات عددٍ وفيرٍ من الأشخاص عن طبيعة « الصور العقلية » (البصَرية والسمعية وغيرهما) التي تَبعثها بعض الكلماتِ في أذهانهم .

لكنّ فيلسوفاً ألمانياً آخر كان ذا ثقافةٍ علمية ، أبنغْهوسْ Ebbinghaus (١٨٥٠ - ١٩٠٩) ، هو الذي سيطبّق لأول مرةٍ وبشكلٍ مُمَذهَب على سيرورة « عالية » ، هي المذاكرة ، الطريقة التجريبية التي كانت قد غَزت مجال الإحساس والإدراك . فقد اكتشف أبنغهوس إنتاج فكْنَرْ سنة ١٨٧٦ (وبالمعنى الحرفي تماماً : في علبة كتبيّ باريسيّ) . ثم قرأ أيضاً ما نشره فونْتْ . ولم يكن له بالفعل استاذٌ ولا تلاميذ ، فقد نشر كشخصٍ منعزل ، كتاباً بعنوان : « في الذاكرة » Über das Gedachtnis ، عام ١٨٨٥ ، عالَج فيه مشاكل مناهجيةٍ عامة تتعلق بالظروف التي تجعل القياس ممكناً ، وطبّق آراءه العامة على مشكلة الذاكرة . ثم علَّم أشخاصَه المجرَّب عليهم لوائح من المقاطع التي لا معنى لها (كي يحصل على مُعِدّات أكثر انسجاماً من تلك التي يتيحها نصّ ذو معنى) . وكان تواتر التكرارِ الضروريّ لإعادة حِفظ لائحةٍ مَنسيّة جزئياً حِفظاً كاملاً هو الذي أتاح له وسيلة قياس الأثر الذي تركه تَعلُّم أول . وهكذا درَس أثر طول العِتاد (اللائحة) ،

وعدد المرات المكرَّرة ، والزمَن (منحنى النسيان) ، والتداعيات ، إلخ . . .

ودرَس أبنْغْهَوْسْ ، عدا أبحاثه هذه عن الذاكرة ، نظريةَ رؤيةِ الألوان . لكنه عاد إلى السيرورات العليا مقترحاً ، سنة ١٨٩٧ ، تطبيق منهجٍ لِـ « ريازة » ذكاء تلاميذ في مدينة برسلو . وكانَ ذلك بأن طلَب إليهم إكمال نصٍّ حُذِفت منه بعض الكلمات أو ذي نقائص عدّة .

جرت أول دراسةٍ تجريبية حول الفكر ، في العقد الأول من القرن ، من قِبَل جماعةٍ من علماء النفس العاملين في معهد علم النفس التابع لجامعة فورزْبورْغْ . لقد جرَّبوا أن يجعلوا من الإستبطان أسلوباً تجريبياً ، مدوِّنين بدقةٍ كلّ أوضاع التجربة (زمن رد الفعل ، خصوصاً) وكل ما يَشعر به الفردُ في كلّ مرحلة من مراحل العمل الفكري المطلوب إليه ، ومكتفين بالأفراد الذين سبق إعدادهم ، ومكرِّرين التجارب . إلخ . كانت مدرسة فورزبورغ تَستوحي وتُدار من قِبَل تلميذٍ قديم لفونْتْ هو أ . كولبه O. Kulpe (١٨٦٢ ـ ١٩١٥) .

بيد أنّ الأثر المهمّ يعود ، في هذا المجال ، إلى فرنسي هو أ . بينيه A. Binet (١٨٥٧ ـ ١٩١١) . ففي مجال الذاكرة ، يعاكِس بينيه هذا أبنّغوس من حيث استعمال العتاد ؛ ذلك أنه يستعمل الأفكار ، لا المقاطع الخالية من المعنى (١٨٩٥) . ولم تكن هذه النزعة الرامية إلى درس لعبة الذاكرة في الظروف الطبيعية العادية إلا تَمَظْهراً لإتجاهٍ عقلي عام يضادِد النزعةَ الإصطناعية ونزعة التجزئة إلى عناصر [العناصرية] في مجال علم النفس التجريبي الألماني . ولقد سبق أن وُجِد هذا الإتجاه في كتابه « المدخل إلى علم النفس التجريبي (١٨٩٤) » ، وكذلك أيضاً في مقال له سنة ١٨٩٦ بالتعاون مع ف . هنري حول « علم النفس الفردي » ، وهو المقال المنشور في « السنة السيكولوجية » التي كان قد أسسها مع بوني Beaunis في السنة السابقة للتاريخ المذكور . ولقد أشار فيه إلى ضرورة إستعمال الإختبارات المنوَّعة والمرغِّبة والمكيَّفة حسب الوسط الذي ينتمي إليه الفرد ، عند دراسة « الملكات العليا » (« الذاكرة ، طبيعية الصور العقلية ، المخيلة ، الإنتباه ، مَلَكة الفهم ، الإيحائية ، الشعور الجمالي ، المشاعر الأخلاقية ، » إلخ .) . وهذا من غير الإلتجاء إلى الآلات المعقَّدة ولا إلى التجهيزات الخاصة .

وقاده هذا الاتجاه نحو العينيّ إلى إجراء تجاربه في المدارس بالذات لا في المختبرات . كما قاده ذلك أيضاً ، أثناء دراسته لقياس الذكاء ، إلى ترك قياسات « مقاييس الجمجمة أو الرأس » Céphalométriques[1] في سبيل اعتماد « سلّم » من الإختبارات الصغيرة التي لا تَبعد كثيراً عن المسائل التي يمكن أن تَطرحها الحياة المألوفة . ويتيح تعقيد هذه الاختبارات المتزايد ـ كما سنرى ذلك عند درْس السيكولوجيا الفارقيةِ ـ تصنيف الأولاد وفقاً لدرجات نجاحهم . وبدا هذا التعارض مع المدرسة الألمانية مدروساً وعن وعي تام ؛ ذلك أن بينيه رأى فيه مظهَراً من مظاهر « التطوير الحاسم » في حقل سيكولوجيا فكْنر وفونْتْ ، حسبما كتبَه في مؤلَّفه : « الدرس التجريبي للذكاء »[2] (١٩٠٣) .

٢ ـ سيكولوجية الشكل :

تتطلّب محاولات الدرس التجريبي للسيرورات العليا ، إلى حدّ ما ، التخلّي عن الإتجاه التحليلي الشديد التبسيط (وفونْتْ نفسه سبق له أن رأى ذلك جيّداً) . وفي الواقع فإنه ليصعب تماماً التثبّت من الحالات المعقّدة جداً بواسطة عدد محدود من « العناصر » تصبح المشكلة فيها إيجاد كيفية ترابط هذه العناصر . إلا أنّه سرعان ما تبين ، عقب وفاة بينيه بقليل ، أن الصعوبة توجد أيضاً على مستوى الإدراك .

والواقع أنّ هذا هو المجال الذي أولاً وغالباً ما كان موضوع الدراسات التي قام بها فريق ضئيل من علماء النفس أمثال : فرتيمير M. Wertheimer وكوهْلِرْ W. Koehler وكوفْكا K. Koffka الذّين أسسّوا في برلين ، من سنة ١٩١٠ إلى سنة ١٩٢٠ ، مدرسةً جديدة تَعتبر الأحداث السيكولوجية وحدات منظّمة [مُتَعَضّيّة] ، غَشْطَلْتْ ، أي أشكالاً . وهذه الأشكال ليست مجموعات من «العناصر» ، فأدنى تغيّر في الموقف يُغيِّر هذا الموقف تغييراً كاملاً ويحوّله إلى موقفٍ آخر . وقد تكرست دراسات تجريبية عدة لبحث الكيفية التي على أساسها تَتعضّى [تَنتظِم] هذه الأشكال ، أو تتميّز عن « الأرضية » ، أو تَنتقِل ، إلخ . وهكذا تناولت تلك الدراسات الإدراك خاصة ، بل والذكاء أيضاً المدروس خصوصاً

(١) أو المقاييس المِرأسية .

(٢) L'étude expérimentale de l'intelligence .

عند الحيوان .

وبالطبع لم تكن تلك الأفكار كلها جديدةً كل الجدة . فالإنتقادات التي وُجِّهت إلى منهج حساب أزمنة رَدّ الفعل هي ، مع كثير غيرها ، مظاهر سبقت هذه الأفكار . ثم إنّ العالِم النفساني النمسوي أهرنفلز C. Ehrenfels نشر سنة ١٨٩٠ مذكرةً بعنوان « الصِّفات الشكلية »[1] تُعتبر مدخلاً مباشراً للمعلومات التي سوف توسِّعها المدرسة الجديدة هذه .

ويعود إلى « الغشتلطيين » فضل تطوير وصياغة وتنسيق هذه الأفكار ، وإعطائها قوام نظريةٍ أحدثت العديد من الأعمال التجريبية الأصيلة . وقد أدرك فريتمر [فرتهيمر] في ١٩١٢ ، عند درسه كيفية إدراك الحركة ، أن انتقال شيءٍ ما يُدرَك بوجهٍ مغاير لإدراك سلسلة متتابعة من الأشياء الجامدة التي قد يقع في مساره : ذلك أن القضية تتعلق بـ « شكلٍ » لا يُعاد إلى جملة عناصر . وترعرعت الأعمال التجريبية ، خصوصاً عقب إنشاء ، في عام ١٩٢٢ ، مجلة تولّت نشرها وهي : « البحث النفساني » Psychologishe Forschung . وكانت تلك الأعمال تتناول ، في معظمها ، الإدراك وقوانينه .

٣ ـ ردود الفعل ضد الاستبطان :

رأينا المكانَ الذي كان قد تبوأه الإستبطان في علم النفس لدى فونْت ، ذلك المنهج الذي يقوم على استعمال إفادات الفرد ذاته عن « تجاربه المباشرة » ، عن « أحوال الوعي » عنده كمادةٍ للدراسة . لم يتردّد فونْت سنة ١٨٥٨ بالقول في مقدّمة كتابه مقالاتٍ عن نظرية الإدرك الحسي : « إنّ كل سيكولوجية تبدأ بالإستبطان » . وكان غالتون في تقصيّه عن طبيعة الصور العقلية ، ثم بينيه في شروعه بالدرس التجريبي للذكاء ، يرتكزان هما أيضاً على الاستبطان .

سرعان ما بدت نقاط الضعف في هذا المنهج . فهو بالواقع ، وبحكْم تعريفه بالذات ، إنكار للطريقة الموضوعية : فأنا وحدي القادر على الوصول إلى « حالات وعيي » والوحيد القادر على معرفة « تجاربي المباشرة » . وعلى هذا فكيف تتحقق المراقبة من جانب ملاحِظين مستقلين ، ذاك الأمر الذي يُعتبر

(١) Ueber Gestaltqualitaten .

الصفة المميزة لمنهجٍ موضوعي ؟

بدت هذه المثالب بشكلين . بمقارنتها ، في البدء ، بمناهج الفيزيولوجيا حيث أنّ اكتشاف أواليات الهضم والتنفس لم يتم استناداً إلى أقوال الأفراد الذين تُركوا يراقبونها بأنفسهم . ثم ، من جهةٍ ثانية ، بالنجاحات التي حققها علم النفس الحيواني الذي لا يستطيع ، بشكلٍ بديهي طبعاً ، أن يلتجىء إلى الإستبطان . لماذا حالتئذٍ لا نستعمل في علم النفس الإنساني مبادىء المناهج المستعملة في الفيزيولوجيا أو في علم النفس الحيواني ؟

٤ ـ الفيزيولوجيا وعلم النفس :

لقد سبق أن رأينا ، بوجه عام ، الدور الذي لعبته الفيزيولوجيا ـ خصوصاً الفيزيولوجيا العَصبية ـ في تكوين علم نفسٍ تجريبي . لكنّ المشاكل التي كانت ، في الأصل ، وراء ظهور هذه السيكولوجيا كانت على صلة بالإحساسات خصوصاً . ويبدو أن دراسة السيرورات الأكثر تعقيداً يمكن أن تتعلّق بالفرع الجديد هذا ، على وجهٍ خاص . إنّ التقدّم الكثير الذي حققه الفيزيولوجيون قد أتاح للبعض منهم إمكانية تَرقّب أو التفكير في تطبيق مناهجهم ، أو على الأقل من حيث الإمكانية في المستقبل ، على « الظواهر العقلية » ، وعلى « التكيفات ذات المستوى الأعلى » .

في هذا المعنى كتَب كلودْ برنارْ في خطابه الإفتتاحي عند قبوله في المجمع العلمي الفرنسي سنة ١٨٦٩ يقول : « تريد الفيزيولوجيا أن تُفسِّر الظواهر العقلية بالطريقة نفسها المستخدَمة في الظواهر الأخرى للحياة » .

وفي سنة ١٩٠٣ تساءل الفيزيولوجي الروسي بافْلوفْ أيضاً : « ما هو السبب الذي يحمل على تغيير المنهج عند دراسة التكيّفات ذات المستوى الأرفع ؟ عاجلاً أم آجلاً سيعمل العلم ، مستنداً إلى التشابهات في المظاهر الخارجية ، على نقل المعطيات الموضوعية المستحصل عليها ، إلى عالَمنا الذاتي ؛ وهذا العلم عندما ينير فجأة وبقوة طبيعتنا الغامضة جداً فإنه سيوضح الأوالية والمعنى الحقيقي لما يشغل بال الإنسان أكثر من أي شيء آخر ، يعني : وعيه . . . » .

يشكّل عملُ بافلوف I. P. Pavlov (١٨٤٩ ـ ١٩٣٦) ، من وجهة

منبعه ، مثالاً جيداً على رد فعل العالم الفيزيولوجي إزاء الذاتية وإزاء المذهب التشبيهي anthropomorphique [بالإنسان] في التفسيرات التي يمكن أن تقدمها سيكولوجياً مؤسَّسةً على الإستبطان ـ الذي هو بالضرورة خاصة إنسانية صرفة . وساعد عمل بافلوف ، بحكم نموه ، على تزويد علم النفس الموضوعي بمفهومٍ ثمين هو الإنعكاس الشرطي : عندما نقرن مُثيراً excitant ما اصطناعياً (ضوء ، صوت ، إلخ .) بمثيرٍ طبيعي لإنعكاسٍ ما (الأطعمة بالنسبة إلى فرز العصارة المِعدية ، مثلاً) يصبح هذا المثير المصطَنع (الضوء أو الصوت المستعملان) قادراً ، بعد مدة من الزمن ، على إحداث الإنعكاس بغياب المثير الطبيعي .

تَدل الانعكاسات المشروطةُ على نمطٍ عال في التكيّف مع المكان : فالظروف عند اقترانها بتغيّرٍ ما ، تُستخدَم كإشارةٍ عند تكرارها ثانيةً لتدل على تكيّفٍ فيزيولوجي متناسبٍ مع هذا التغيّر . وبالنسبة إلى الإنسان ، تشكّل اللغة « نظاماً ثانياً من التشوير [اللجوء إلى الإشارات] يمكن أن يحلّ محلّ الإحساسات المباشرة (النظام الأول) وبالتالي يوسّع كثيراً مجال نمط التكيُّف . ومن وجهة نظرٍ تقنية ، يمكّن المنهج بصورة موضوعية من معرفة قدرة الإنسان والحيوان على التمييز بين منبِّهَيْن : وعندها يجب أن يُستعمل أحدهما كإشارة على الإنعكاس المشروط ، في حين يبقى الآخر بدون مفعول .

في سنة ١٨٩٧ ، وبمناسبة دراسةٍ حول الهضم ، لاحظ بافلوف أنّ وقْع خطوات خادم المختبر عندما كان يجلب الطعام للكلاب المستعملة كمواضيع للتجربة ، كان كافياً لأن يبعث لدى هذه الكلاب إفراز العصارة المعدية وهذا ما سماه حينذاك بـ « الإفراز النفسي » . ثم شرع بافلوف يدرس ذلك درساً منتظِماً [مُمذهَباً] ، سنة ١٩٠٠ ، محاولاً تفسير الظاهرة هذه . وقام ضدّ رأي مساعده سْنارسْكي ، في ١٩٠١ ، الذي اقترح تفسيرات وصفها بافلوف بأنها « نفسانية » (والأوْلى القول بأنها ذاتية ومشبِّهة بالإنسان) مُذكِّرة أو مشيرةً إلى « رغبات » أو « عواطف » عند الكلب . وانفصل بافلوف عن مساعده إذْ ظل على الصعيد الفيزيولوجي مستنِداً ومتذرّعاً بالإرتباطات العصبية المستقرة في القشرة الدماغية للكلب عن طريق التداعي بين صوت الخطوة وهضم الوجبة المقـدَّمـة له . وفي سنة ١٩٠٣ ، قدّمَ بافلوف اكتشافه إلى المجمع الطبي في مدريد . وابتداء من سنة

١٩٠٥ ، بدأ هو وتلامذته يتفرّغون لسلسلةٍ من الأعمال التجريبية حول الإنعكاس الشرطي ، دارساً شروط تكوينه وانطفائه ، ثم تعميمه وتخصيصه ، وأخيراً التداخل بين انعكاسات عدّة ، إلخ .

وفي سنة ١٩٢٣ ، صدر كتاب بافلوف المعنْوَن : « عشرون سنة من التجارب حول الدرس الموضوعي للنّشاط العصبي العالي عند الحيوانات » . واحتفظ الكتاب بعنوانه إبان طبعه عدة مرات ، وفي سنة ١٩٢٧ تُرجمت إلى الفرنسية طبعةُ سنة ١٩٢١ بعنوان « الانعكاسات المشروطة » . وفي سنة ١٩٢٧ ، ظهر أيضاً كتاب « دروس حول نشاط الغشاء الدماغي » . وظهر مفهوم النظام الثاني للتشويرات سنة ١٩٣٤ في مقال عن « الإنعكاس المشروط » كُتب لِـ « الموسوعة الطبية الكبرى » . ويمكِن التقريبُ بين هذا المفهوم لدور اللغة وبين المقطع التالي الذي كتبه بينيه في « الدراسة التجريبية للذكاء » ، سنة ١٩٠٣ ، وهو : « يجب أن نفهم بالإثارة ليس فقط دغدغة أعضاء الحواس بعامل مادي ، بل وأيضاً كل تغييرٍ نحدثه نحن ، التجريبيين ، عن قصدٍ في وعي [العميل] الموضوع تحت التجربة ؛ وهكذا تُعتبر اللغة بالنسبة إلى العالِم النفسي مثيراً أثمن بكثير، بل وسأقول مثيراً هو بدقةٍ أرهف من دقّة المثيرات الحواسِّية ؛ فاللغة يمكن أن تعطي للتجريب السيكولوجي اتساعاً ضخماً ومدىً فسيحاً» .

يمكن الإلماح ، إلى جانب بافلوف ، إلى اسم عالِم أعصابٍ وطبيبٍ عقلي روسي هو بيشتيريف W. Bechterew (١٨١٧ ـ ١٩٢٧) الذي اشتغل مع فونت في المانيا ، ومع شاركو في باريس (راجع الفصل الرابع) . كتَب هذا عدة مؤلفاتٍ في علم الأعصاب وفي علم النفس ، وأسهم في كتابِهِ عن « السيكولوجيا المتعلقة بالإنعكاسية » psychoréflexologie ، في تغذية تيار الأفكار الرامي إلى جعل السيكولوجيا علماً موضوعياً .

كما ظهر اهتمام الفيزيولوجيين بالمسائل السيكولوجية أيضاً ، في فرنسا ، في بداية العصر ، وبُذِلت العناية الصارمةُ عينُها بالموضوعية التجريبية الدقيقة . فقد ترك هـ . بوني منبره في كلّية الطّبّ في نانسي سنة ١٨٨٩ ليدير مختبر السيكولوجيا التجريبية في السوربون . وشجع داسْتْرْ Dastre تلميذه بيرون Piéron (١٨٨١ ـ ١٩٦٤) على الربط بإحكام أكثر بين الفيزيولوجيا وعلم النفس ، وقاد أعمالاً

حول « الانعكاسات النفسية » . ونشر مالّوازيلْ Malloizel حول هذا الموضوع ، سنة ١٩٠٥ ، أطروحةً مهمة . وقد أجرى هذا أبحاثه في الوقت ذاته لأبحاث بافلوف ، وبشكلٍ مستقل . وخصَّص أ . غلي E. Gley ، حامل درجة الأستاذية في الفيزيولّوجيا ، أبحاثه حول تأثير العمل الفكري . أما ريشيه Richet فسيكولوجي بقدر ما هو فيزيولوجي .

وجاءت المعلومات المتعلّقة بالمناطق تحت القِشرية ، لتضاف تدريجياً إلى المعارف التي تَمّ الوصول إليها عن فيزيولوجية القسم الأعلى من الدماغ أي اللّحاء . وأحدث الفيزيولوجي الإيطالي باغانو؛ سنة ١٩٠٦ ، عن طريق حقن الكلب بسمّ نباتي في تلك المناطق المذكورة أعـلاه ، تصرّفاتٍ تدل على الخوف ، والقلق ، والغضب ، والاعتدال . كما دلّت الأبحاث اللاحقة العديدة ، الجارية خصوصاً بعد سنة ١٩٢٠ ، على أنّ هذا القسم من الدماغ يلعب دوراً مهماً في تنظيم وتضبيط الإنفعالات والوجدانية .

٥ ـ علم النفس الحيواني وعلم النفس الإنساني :

يأتي التيار الثاني المعاكس لإستعمال الاستبطان من علم النفس الحيواني الذي سنتكلم عنه بشكل أكثر تَمذهُباً ومَنهجية في الفصل الثاني . في سنة ١٩٠٨ نشر هـ . بيرون ، في فرنسا ، في « مجلّة الشهر » ، نصّ درسٍ افتتاحي أُعطِيَ في السنة الأسبق في المدرسة العملية للدراسات العليا حول « تطورِ النفسية » . وهذا هو البيان الحقيقي عن علم النفس الموضوعي الذي ـ في نبذه لظواهر « الوعي » ، وفي ارتكازه على ملاحظة ردود الأفعال لجسم عضويّ [متعضٍ] على بيئته وعلى سلوكه ـ شمَل بصورة واضحةٍ السيكولوجيا الإنسانية والسيكولوجيا الحيوانية . وقد كان هذا المؤلِّف حتى ذلك التاريخ يكرس معظم أوقاته لعلم النفس الحيواني .

كان ذلك النص واضحاً تماماً ، ثم هو جدير بأن يُذكر هنا : « . . . إنه لمن الممكن ، بقدر ما هو ضروري ، لا إنكار بل تجاهل الوعي في هذه الأبحاث التطورية حول نفسية المتعضّيات » .

ولكن إذا كانت هذه الأبحاث لا تتناول الوعي ، فما هو الشيء الذي ستتناوله إذن ولا يكون قد دُرِس قبل ذلك من جانب الفيزيولوجيا ؟ وهكذا يجب

أن تُعالج هذه الأبحاثُ نَشاطَ الكائنات وعلاقاتها الحسية المحرّكة مع الوسط ، أن تتناول ما يسميه الأميركيون بـ The Behavior ، والألمان بـ das Verhalten ، والإيطاليون بـ lo comportamento ، وما يحقّ لنا [عن الفرنسيين] أن نسميه : سلوك comportement المتعضّيات . وفيها تهتم الفيزيولوجيا بتحديد أوالية وظائف العلاقة هذه ، وهي وظائف تؤخَذ معزولةً وعلى انفراد ، يتوجّب على علم النفس أن يَدرس عمل هذه الوظائف ، وهو عمل معقّد ، وأوالية استعمالاتها ، تلك الأوالية التي تتيح استمرار وتخليد الحياة » .

لم يؤدِّ هذا « البيان » في فرنسا إلى ظهور « مدرسة » ، المدرسة التي ستَنشأ بعد بِضع سنوات ، حول المفاهيم ذاتها ومن الكلمة نفسها ، في أميركا حيث « ثقل التقاليد أخف وطأة » كما قال بيرون .

تلك هي السلوكانية ، المدرسة السلوكية behaviorisme ، التي أُسّست سنة ١٩١٣ ، من قِبل ج . ب . واطْسون . يرى هذا العالِم ، هو أيضاً ، أنّ ملاحظة ردود الأفعال لجسم متعضٍ ، ملاحظةَ « سلوكه » من الخارج ، تكفي لإقرار قوانين تسمح بالتنبؤ عما ستؤول إليه هذه الردود عندما تتغير البيئة . وهكذا سوف يمكن للعالم النفساني أن يؤكد أنّ الجرذ يميّز بين الأزرق والأخضر إذا توصّل لأن ينجح في تدريبٍ معين بموجبه يستطيع هذا الفأر ـ إذا وُضِع في شروطٍ تكون بحيث يستحيل عليه الإهتداء داخلها إلا بالألوان ـ أن يتّجه نحو طعامه الموجود في الدهليز الأزرق من « متاهةٍ » تجريبية ، وأن يتجنب بانتظامٍ الدهليز [المَمَرّ] الأخضر الذي كُهرِبت أرضُه الشبكيةُ بتيارٍ كهربائي . هنا إذَنْ ـ ولحسْن الحظ كثيراً ـ لم تَستدعِ الحاجة الإلتجاء إلى إفادة الكائن عن « حالات وعيه » .

ولسوف يبذل واطسون جهده في إثبات أنّ الأمر في ما خصّ السيكولوجيا الإنسانية هو مشابه لحال السيكولوجيا الحيوانية ، فنشر سنة ١٩١٩ « علم نفس » مرتكزٍ فقط على هذه المبادىء . إلا أنّ السيرورات العليا عند الإنسان تشكل قضيةً عويصة : أفيجب القبول مع واطسون بأن الفكر هو « إستجابة شفهية ضمنية » ، وأنه على ذلك يتعلق هو أيضاً ، مبدئياً ، بالملاحظة الخارجية التي لا ينقصها مؤقتاً إلا الوسائل التقنية القوية ؟ وإننا نعي كون بعض العقائد « السلوكية » قد أحدثت جدالاً حول قيمتها . لكن الإتجاه نحو سيكولوجيا تكون

موضوعيةً إلى حدٍ تام أمر لا نزاع حوله .

أجرى واطسون ابتداء من سنة ١٩٠٧ أعماله على تعلّم الجرذ لبعض الرحلات في « متاهات » تجريبية . ونشر سنة ١٩١٣ الجانب الجوهري من هذه المبادىء العامة في مقال ظهر في مجلة علم النفس بعنوان : « علم النفس كما يراه السلوكاني»[١] . بيد أنّ أهمّ كتبه هما : « السلوك . مدخل إلى علم النفس المقارن » (١٩١٤)[٢] ، و« علم النفس من وجهة نظر سلوكاني »[٣] (١٩١٩) .

ولقد شكل الإنعكاسُ المشروط لـ« بافلوف » أحَد المناهج الأساسية في المدرسة الجديدة .

نستطيع أن نُلحِق بالمدرسة السلوكية ، بشكلٍ خاص ، علماء نفس أميركيين مثل تولْمان الذي حقّق أعمالاً هامة حول التعلمّ عند الجرذ ، ثم لاشْلي المعروف خاصة بأبحاثه عن الموضَعات الدماغية ، كما أسهـم هول G. L. Hul مساهمة كبيرة في استخدام طريقة الصياغات الرياضية في مجال علم النفس التجريبي .

---

(١) Psychology as the Behaviorist views it

(٢) Behavior. An introduction to comparative psychology

(٣) Psychology from the standpoint of a behaviorist

٤ ـ التطور الحديث

إنّ نمو الفروع المتحدّرة ، على درجاتٍ متفاوتة ، من علم النفس التجريبي القديم يجعل من التعسّف نوعاً ما تحديد تخومِ مجاله في الماضي القريب .

ودراسة « السيرورات العليا » ، دراسة الذكاء ، قد توبعت ـ بواسطة مناهج تجريبية ـ في علم نفس الولد من جهة ؛ وفي علم النفس الفارقي من جهةٍ أخرى .

وعند الطّرَف الثاني من السّلّم ، فإنّ « السيرورات الإبتدائية »(١) ، الإحساسات ، بقيت تشكل ميدان علم نفسٍ فيزيولوجي قريب من الفيزيولوجيا ، وفي ذلك الميدان استمرّت دراسة الرؤية تحتل منزلة كبرى .

وتحققت أعمال هامة في فرنسا بفضل هـ . بيرون Piéron حيث أنشيء له سنة ١٩٢٣ منبر لفيزيولوجيا الإحساسات في ألـ كوليج دي فرانْسْ ، وبفضل تلاميذه أيضاً . ثم إن نتاج هذه الأعمال والنتائج المنجزة خارج فرنسا حول المشكلات ذاتها قد جمعها هـ . بيرون ووالف في ما بينها في كتابٍ نُشِر عام ١٩٤٥ بعنوان « الإحساس ، دليل حياة » .

إنّ الأبحاث التي ما برحت ، واقعياً ، تشكّل ميدان سيكولوجيا تحمل بوضوح عنواناً يُبرز صفتها التجريبية هي أبحاث تتجمّع على ما يبدو ، وفي القسم

---

(١) Processus élémentaires .

الأوفر منها ، في منطقة متوسطة تقوم بين السيرورات « العليا » و« الإبتدائية » : هنا يشكّل الإدراكُ والتعلّم الموضوعَين الرئيسيين اللذَيْن غالباً ما كانا يعالَجَان أكثر من سواهما من تلك الأبحاث .

إنه لمن الصعب دائماً أن نرسم الخطوط الكبرى ، بطريقةٍ غير متحيزة ، للميول والتأثيرات التي كانت مسيطِرة في الماضي القريب . ودون ادّعاء الشمولية فلا مشاحة من الإشارة ، داخل فرنسا ، إلى التأثير الشخصي الهائل الذي أحدثه هـ . بيرون ، الذي خلف في سنة ١٩١٢ بينيه ، في مختبر علم النفس في السوربون . ثم تولى إدارة هذا المختبر ب . فريس P. Fraisse منذ سنة ١٩٥٢ . ولقد جمع هذا الأخير بالتعاون مع ج . بياجيه Piaget في كتاب « الموسَّع في علم النفس التجريبي »[1] ، المنشور ابتداء من سنة ١٩٦٣ ، إسهامات عدد كبير من علماء النفس الناطقين بالفرنسية .

وفي الإتحاد السوفياتي فإن التأثير الطاغي ، وربما كان التأثير الوحيد تقريباً ، هو ما أحدثه بافلوف . أما في انكلترا وفي الولايات المتحدة فيبدو أن التجريبيين كانوا أشد انفتاحاً مما كان سواهم في أماكن أخرى ، على ضروب التقدم الذي أتاح تحقيقه العلماء الإحصائيون ، ولا سيما الانكليزي ر . أ . فيشر Fisher في طريقة تنظيم وتأويـل التجارب .

من المعروف أنّ المنهج الكلاسيكي ، حسبما استخدمه كلود برنار ، يقوم على إبقاء جميع الأوضاع ثابتة فيما خلا واحداً منها فقط يكون مفعوله ، على الظاهرة المدروسة ، ممكن البروز عندئذٍ للعيان بجلاء وبغير التباس . بيد أن النتيجة لا تصلح عند ذلك إلا فيما يؤوب إلى القِيَم أو الحالات الخاصة التي تكون قد رُسمت لتلك الأوضاع التي أبقيناها ثابتة دون تغيّر . أفلا تؤدي تغيرات في هذه الأوضاع والظروف إلى تعديل في الـ« قانون » الذي يكون قد سُنّ بموجب ذلك ؟ يحظى هذا السؤال بأهمية فائقة في علم النفس حيث توفّر الأسباب الكثيرة مجالاً للظن بأن العوامل المتعددة التي تحيق بسلوك جسم عضويٍّ [متعضٍّ] تؤثر في بعضها البعض . ولا غرو فإنه لمن المستحيل عملياً أنْ نكرر مرّات ومرات التجربة

---

(١) Traité de Psychologie expérimentale .

ذاتها لكي نستطيع الإجابة عن هذا السؤال في ما خصّ متغيرة (Variale) واحدة ، وأن نُعيد ، كرَّةً أخرى ، السلسلة كلّها من أجل كلّ واحدةٍ من المتغيرات . وتُتيح المناهج الحديثة حل هذه الصعوبات بأن تعمل على أن تغيّر بشكلٍ متزامن [في الوقت نفسه]، وبطريقة معدَّة سلفاً باعتناء ، مجمل الأوضاع التجريبية .

تؤوب تلك المناهج إلى ر . أ . فيشر في مؤلَّفَيْه الأساسيين : statistical methods for research workers (1925) ولا سيما كتابه الآخر وهو : (1935) The design of experiments. وقد ظهرت للعيان هذه المناهج في علم النفس التجريبي حوالي سنة ١٩٣٨ ، إذْ كانت حتى ذاك الحين مستعملة في الزراعة على الأخص . كذلك أسهـم فيشر أيضاً في توسيع مدى تطبيق المناهج الإحصائية وذلك بأن أكمل وضع تقنياتٍ تتيح استعمال ملاحظات ذات عدد محدود النطاق .

إنّ صياغةً رياضية للمشاكل المتعلقة بالإتصالات الهاتفية قد أُمْكِنَ - في حقبة أقرب أيضاً إلى عهدنا هذا (حوالي ١٩٥١) - استعمالها هي أيضاً في علم النفس التجريبي . فلقد عُرِضت هذه الصياغةُ أوّلاً من قِبَل شانون C. E. Shannon (١٩٤٨) ، ثم بعد ذلك في مؤلَّفٍ لهذا ذاته بالإشتراك مع ويفِرْ Weaver بعنوان : « النظرية الرياضية للإتصالات »[١] (١٩٤٩) .

لم يظلّ الإحصاءُ المنهجَ الوحيد المستعمَل من قِبَل علماء النفس ، إذْ استعملت الرياضيات في « النماذج » « Modèles » الحديثة . فعلى سبيل المثال ، استعملت في النماذج الإحتمالانية (Stochastiques) للتعلّم ابتداء من سنة ١٩٥٠ (ايستز W. K. Estes ، بوش R.R. Bush ، وف . موستيللير F. Mosteller ، إلخ .) . ناهيك بأنّ « الجريدة الانكليزية لعلم النفس الإحصائي » صارت تُعرَف عام ١٩٦٥ باسم : « الجريدة الانكليزية لعلم النفس الرياضي والإحصائي »[٢] .

وبشأن التطبيقات العملية لعلم النفس التجريبي فلا مندوحةَ من التمييز

---

(١) The Mathematical Theory of Communication .

(٢) British Journal of Mathematical ans Statistical Psychology .

بين زمرتَيْن منها ، وهما :

ــ الزُّمرة الأقدم والأكثر أهميةً حتى الآن مؤلفة من تطبيقات غير مباشرة : هنا لا يتعلق الأمر باستعمال المعرفة العامة بالسيرورات المدروسة من قِبل السيكولوجيا التجريبية بل بإستعمال لغة الفروق بين الأفراد بغية ، على سبيل المثال ، الإنتقاء والتوجيه المهنيَّيْن . وشكّلت هذه الدراسةُ ميداناً متميزاً نسبياً عن سواه ، وسوف نتطرّق له في الفصل الثالث .

ــ أما الزُّمرة الأخرى من التطبيقات فإنّها تعود إلى عهدٍ أحدث بكثير ، وهي تحوي الإستعمالات التي أخِذت من الدراسات في المختبر على الإدراك ، وعلى الحركية ، إلخ . وبالواقع فإنّ هذه الدراسات تُتيح تعريف الأوضاع التي في داخلها يكون عمَلٌ ما هو العمل الأيسر إجراءً . كما تستطيع هذه أيضاً ، بالتالي ، أن توحي بإجراء تعديلات في مراكز العمل بغية جعلها مراكز ممكنة المنال والولوج لعددٍ أكبر من الأفراد (هندسة إنسانية ، دراسة الجهد = الجِهادة = أرغولوجيا) .

يعود تاريخ هذه التطبيقات إلى فترة الحرب العالمية الأخيرة ، إذْ دُعي إبّانها سيكولوجيو « المختبَر » إلى أن يستعملوا معارفهم لصالح المجهود الحربي . وقد تناولت هذه التطبيقات بادىء ذي بدء المشكلات العسكرية (تَسلّم وتَصرّف بوظيفة قيادة طائرة ، مثلاً) ، ثم اتسع نطاقها فشملت في ما تلا من زمن مسائل صناعية (قيادة آليات ، أجهزة القراءة الموجودة في بعض الأدوات ، إلخ . . .) .

الفصل الثاني

عِـــلمُ النفْس الحيواني

١ ـ تَطوّر الأفكار
٢ ـ تَطوّر المناهج

١ ـ تَطوّر الأفكار

رأينا في ما سلف ، في مجرى الفصل المنصرم ، الروابط التي تجمع علم النفس « التجريبي » بعلم النفس « الحيواني » . إنه لمن البديهي تماماً أن تكون إمكاناتُ التنويع في ظروف البيئة أكثر اتساعاً لدى المجرِّب الذي يُجري أعماله على الحيوانات . بل إنّ هذا يستطيع ، في الحالة هذه ، إذا كان أيضاً فيزيولوجياً أن يحقّق تحطيماتٍ في الأعضاء في سبيل أن يَختبر أو أن يَتثبّت من فرضياته التفسيرية المطروحةِ على أواليات السلوكاتِ التي يلاحظِها .

يتألّف الميراث السحيق لعلم النفس الحيواني من خلفيتيْن هما : الأولى تعود إلى علماء الحيوان ، وتؤوب الثانية ـ كما هي الحال بالنسبة لعلم النفس التجريبي ـ إلى مؤلفات الفلاسفة .

من البديهي أن تكون أقدَم الملاحظاتِ على الحيوانات وعلى عاداتها مدينةً بوجودها للصيادين والقنّاصين . ولا غرو، فإن فضول العلماء الطبيعيين المنزَّه هو أحدث عهداً من عهد الملاحظات هذه . بيد أنّ أولئك وهؤلاء كانوا يصفون جيداً التكيّفات adaptations التي تَحصل بين « مواضيعهم » هذه (وهي الحيوانات) وبين تنوعات الشروط البيئية ؛ ومن ثم فإنّهم كانوا ، بالتالي ، يقومون تماماً ، وبمعنى من المعاني ، بعمل يَؤول إلى « علم النفس الحيواني » . إلاّ أنّهم غالباً ما كانوا يَشرحون السلوكات التي كانوا يلاحظونها وفقاً لأهدافٍ ولغاياتٍ يكون من المعقول أكثر أن تعزى لإنسان يقوم بهذا السلوك ذاته .

لقد ظلّوا في الغالب « غائيين » ، و« مشبّهين بالإنسان »[١] . بيد أنّ التجريب ضروري لمعرفة ما هي ، بالنسبة للحيوان ، الأسباب المحدَّدة للسلوكات التي نلاحظها : إذْ تكفي تغييرات اصطناعية في الإضاءة لكي نبعث لدى بعض الحيوانات طيرانات هجروية ليست في موسمها ؛ وكذلك فإننا نُحْدِث سلوكاتٍ أمومية لدى حيواناتٍ أناث ، بواسطة أشياء فَظّة أو مشابهاتٍ لا تحوي سوى بضعٍ من صفات الذكور (وعند ذاك نستطيع تحديد تلك الصفات تحديداً دقيقاً) ، إلخ .

إنّ التخلّي عن الموقف التشبيهي ، وبخاصةٍ استعمال التجريب مقروناً بالملاحظة ، أدّيا بعلماء الحيوان إلى أن يعمَلوا في ميدان وبمناهج سيتشاركون بها هم وعلماء النفس فيما بعد .

تُشكّل دراسة الحشراتِ إحدى هذه الميادين التي تجلّى فيها هذا التطور على أحسن وجه . في فرنسا ، نشَر ريومور Réaumur مذْ عام ١٧٤٠ ، كتاب : « مذكّرات لأجل خدمة تاريخ الحشرات » Mémoires pour servir à L'histoire des insectes . كما أنّ العشرات الأوائل من سِني هذا القرن شهدت نمو أعمال ب . مارشال ، بوفيه Bouvier ، بونييه G. Bonnier ، روبو E. Roubaud ، فرْتون G. Ferton ، رابو E. Rabaud ؛ وهذا من بين أعمال عديدة أخرى .

إلا أنّ المساهمة الأكبر أهميةً في هذا الميدان كانت بلا ريب مساهمة أستاذ علم الحيوان في جامعة مونيخ ، ك . فون فريشْ Frisch ، الذي ، منذ عام ١٩١٥ تقريباً ، راح يَدرس سلوك النحل . كان اكتشاف « لغة » النحل ، أي معنى « الرقصات » التي تقوم بها الجارِسات butineuses الآتية إلى قفيرها ، لكي توجِّه طيران مثيلاتها من النحلات صوب الأزاهير التي تكون قد وجدتها ، اكتشافاً يشكّل ، من بين اكتشافاتٍ عديدة أخرى ، مساهمةً مدينةً بوجودها لِـ فونْ فريش . وقد لاقى كتابه عن « حياة النحل » (١٩٢٧)[٢] ، نجاحاً ساحقاً وتُرجم ، بشكلٍ خاص ، إلى الفرنسية عام ١٩٥٥ ، بعنوان : « حياة وعادات

---

(١) مُشبهُّون بالإنسان anthropomorphistes أي يخلعون صفاتِ الإنسان على الحيوان .

(١) Aus dem Leben der Bienen .

النحل » . كما شَكّلت حيوانات اجتماعية أخرى ، الأرَضَات ، موضوع دراساتٍ مهمة قادها العالِم البيولوجي الفرنسي ب . غراسّي Grassé منذ ١٩٣٧ .

إلاّ أنْ علم النفس الحيواني ، كعلم النفس التجريبي ، ورِث بعض مشاكله الأولى عن الفلسفة . وفي الواقع فقد بدت مشكلته الأساسية ، إبان ردحٍ من الزمن ، مشكلة معرفة ما إذا كانت سلسلة الكائنات الحية ، من الإنسان حتى الحُيَيّات[1] ، تشكّل أو لا تشكّل سلسلة مستمرة ومتواصلة . ولتلك المشكلة أصول بعيدة . فقد شُغِل بها ديكارت بشكلٍ خاص ، وذلك عندما حاول أن يُظهِر أنّ فرقاً في الطبيعة موجود بين الحيوانات ذات السلوك الذي قد يُستطاع تفسيره كلّه بخصائص المادة ، و[بين] الإنسان الذي تتشارك فيه المادة مع الوعي . فربما يستطيع أن يَبني صانعٌ ماهر حيواناً ، ولكنّه لن يستطيع أبداً أن يبني إنساناً .

وفي المدّة الأقرب منا ، نجد أنّ النظرية الداروينيةَ في التطور قد طَرحت بطريقةٍ أكثر مباشرة ، المشكلة ذاتها على علم النفس الحيواني . فمن المعروف أن ش . دارْوِن (١٨٠٩ - ١٨٨٢) ، الذي نشَر كتابه « أصل الأنواع » في عام ١٨٥٩ ، يرى أن الفروقات بين أفراد النوع الواحد مسؤولة عن تطور الأنواع وعن تَكيّفها الظاهر مع البيئة . فهو يُنادي ، في الواقع ، بكون هذه الفروقات وراثية ، وبأنّ الأفراد الذين ينتفعون من الشيات [الخصوصيات] التي وفّرت لهم الحياة يَتمتّعون ، بفضل هذا الأمر الخاص بهم ، بحظوظٍ أوفر في البقاء وفي نقل هذه الشيات التي انفردوا بها إلى ذريتهم . إنّ تلك الأوالية للتطور تستلزم حصول الكثير من التعديلات غير المحسوسة من جيلٍ إلى آخر . كما تقتضي بالتالي استمراراً في السلسلة الحيوانية .

هل هذه الإستمرارية موجودة سيكولوجياً ؟ أو أننا سنشهد الوعي والذكاء يبزغان فجأةً عند درجةٍ ما في السّلّم الذي كان قد اختاره ديكارتْ أو أحدٌ غيره ؟ لقد دلّ دارون ذاته على الطريق لهذا النمط من الأبحاث وذلك بنشره ١٨٧٢ كتابه : « التعبير عن الإنفعالات لدى الإنسان والحيوانات »[2] ، حيث حاول أن

---

(١) الحُيَيّات وهي المتعضيات الصغروية ، المجهرية ، أي : Micro- organismes .

(٢) Expression of emotions in man and animals .

يبيّن أنّ الإيمائية الإنفعاليةَ عند الإنسان هي بقاء سلوكٍ كان نافعاً في زمن يعود إلى بضع آلافٍ سالفة من السنين : وهكذا فإنّ ما لم يعد اليوم سوى بَرْطَمَةَ[1] احتقارٍ أو تكشيرةَ غضبٍ كان حينذاك ، وهذا أمر جائز ، استعداداً للعضّ .

تُرْتَسم هذه الإهتمامات بطريقة متفاوتة الوضوح في خلفية المخطّط للأبحاث التي جرت عند طَرَفَيّ السلم الحيواني . فالمتعضيّات السفلوية [الدنيا] من جهة ، والقردة العليا التي هي الأقرب للإنسان من جهةٍ أخرى ، تَطرح بالواقع المشكلةَ هذه بطريقةٍ مختلفة ، ولكنها طريقة أساسية أيضاً .

إنّ الكثير من الحيوانات ، عند إخضاعها لمفعولِ إثارةٍ ما ، كالضوء مثلاً ، تنتقل من مكانها لكي تقترب أو تَبتعد عن ذلك المثير . يشكّل هذا السلوك انتحاء (وهو انتحاء ضوئي [استضواء] في المثل المذكور) . درَس العالِم الإحيائي [البيولوجي] ج . لوبْ Loeb (١٨٥٩ - ١٩٢٤) الإستضواءَ عند الحيوانات السفلوية محاولاً تفسير ذلك بطريقة هي بكاملها ذات نزعة ميكانيكية [آلية] ، وتَقضي بأنّ توجّه الحيوانِ قد يبقى متغيّراً إلى أن تصبح الإثارةُ التي يجلبها المصدر متساويةً على جانبَيّ الجسم . من اليسير أن نَتصوّر (سيّما منذ مجيء الإحيائية الآلية = الرُّبانية = السيبرنيطيقا) جهازاً يكون بتمامه وكماله فيزيائياً حاوياً ومُمثّلاً خصائص من ذاك القبيل . إنّ النظرية التي شرع لوبْ في رسم خطوطها العريضة سنة ١٨٨٩ ، قد أخذَت شكلها النهائي سنة ١٩٠٦ في كتابه : « ديناميات [ديناميكيات] المادة الحية »[2] . لقد رأى لوب ، في مثل هذه الإنتحاءات ، العناصر المكوِّنة للغرائز وللأعمال الإرادية .

وكان هناك بيولوجي آخر ، جيننغزْ Gennings (١٨٦٨ - ١٩٤٧) ، أقلّ اهتماماً من لوب بالنظريات ، قد أنكر مذهب هذا الأخير . فانتحاءاتُ المتعضيات السفلوية ، مثل النّقاعيات والمُجَوّفات[3] ، لا تُبدي ، حسبما لاحَظ

---

(١) بَرْطمة : مط الشفتين (تبويز حسب الكلمة الدارجة) تعبيراً عن إنفعال (غضب ، امتعاض ، اشمئزاز) .

(٢) The dynamics of living matter (1906) .

(٣) نُقاعيات Infusoires: حيوانات مجهرية من ذوات الخلية الواحدة ، تعيش في السوائل وفي نُقاعات المادة العضوية . المجوّفات Coelentérés : مجوفات البطن .

بنفسه ، تلك الصفات المحدَّدة بشكلٍ دقيق وجازمٍ والتي يعزوها لها لوب . ذلك أنه إبّان ردود الفعل المتنوعة كان هناك تعلّم حقيقي عن طريق « المحاولات والأخطاء » يتكون ابتداءً من ذلك المستوى ، وهذا التعلّم هو ما كان يقيم الإستمرارية في السلسلة الحيوانية . وفي سنة ١٩٠٤ نشر جيننغز كتابه ذا العنوان « سلوك المتعضيّات السفلوية »[١] .

ثم كان ـ وبالضبط في معرض الطريقة التي يَتعلّم بها الحيوان من جهة والإنسان من جهة أخرى كيفية حَلّ مشكلة جديدة ـ أن اعتقد بعض المؤلفين أنهم قد وجَدوا مبدأ الفصل بين هذا وذاك ، عند الطرف الآخر للسّلَّم الحيواني .

أوصَد الأميركي ثورنديك (١٨٧٤ ـ ١٩٤٩) على حيوان مصوَّم (كلب ، هرّ ، قرد) داخل قفص . كان الحيوان يرى الطعام في الخارج . ولكي يحصل عليه كان لا بد له أن يعتق نفسه ويخرج وذلك بأن يحرك أوالية بسيطة ، كأنْ يجذب ، على سبيل المثالِ ، حبْلاً . وهنا يُلاحَظ كيف يَجري التعلّم . إنّ محاولاتٍ هي عشوائية تماماً كانت تؤدي إلى نجاحات اعتباطية . وبالتدريج كان الحيوان يحصل على النجاحات بوقتٍ أسرع : يجري كل شيء كما لو كان الفوز قد أسهم في أن « يثبّت » إلى حدٍّ ما التحريك اليدوي الذي أتاح الحصول على الفوز « قانون الأثر » .

ذاك تعلُّمٌ بـ« المحاولات والأخطاء » لا مجال فيه مطلقاً لإختفاء فجائي ونهائي للتلمّس Tâtonnement ، أي كما يحصل عندما « يَفهم » إنسانٌ ما فجأةً المشكلة الملقاة عليه . مَنح العالِم الطبيعي الفرنسي بوتان L. Boutan ، في سنة ١٩١٤ ، هذا الفرق قيمةً حاسمة لأجل التمييز السيكولوجي بين الحيوان والإنسان . إلا أنّ أعمالاً أخرى على القِرَدة ـ أعمال يركيز R. M. Yerkes ابتداء من ١٩١١ ، أعمال كوهْلر Koehler مذ ١٩١٥ أيضاً ، أعمال غيبوم (١٨٨٧ ـ ١٩٦٢) ابتداء من ١٩٢٣ ، وغيبوم وميرسون Meyerson ابتداء من ١٩٣٠ ـ أبدت أن هذه الصفة ليست مميِّزة وأن الإستمرارية ، في أوضاع تجريبية مضبوطة ، تتحقق تماماً بين السلوكات « الذكية » للقرد وللإنسان .

---

(١) Behavior of the lower organisms .

بيد أن الإهتمام ينثلم بسرعةٍ نوعاً ما إزاء تلك المشكلة العامة ، والعامة كثيراً ، المتعلقة باستمرارية السلم الحيواني من جهة الـ « وَعي » أو الـ « ذَكاء » . وإننا لندرِك أنّ جواب التجريبيين يختلف بمقتضى المحكّ الذي ينتقونه لدى تعريف الوعي . فهو : إمكان روح المبادرة بنظر « بيتي » Bethe (١٧٩٨) ، متواجِد مندغِم بالذكاء لدى « هاشي سوبلي » Hachet Souplet (١٩٠٠) ، ملكَة التعلّم عند لوبْ (١٩٠١) ، إشارات قياسية غير مباشرة بمفهوم « لوكاس » Lukas (١٩٠٥) ، تخصص الجهاز العصبي وتَمَظْهر في التمييز ولين العريكة وروح المبادرة عند يركيز (١٩٠٦) .

من هنا لاحت بشكلٍ خاص إمكانيةُ قيام علم نفسٍ لا يَستخدم مفهوم الوعي الذي تُيُقِّن أنه غير قابلٍ للتعريف بشكلٍ موضوعي ، علم نفس السلوك (بيرون ، ١٩٠٧ ، واطسون ١٩٣٢) . ومذئذٍ اُعْتُبِرت تلك المشكلة ، التي هي ظاهرياً أساسية في علم النفس الحيواني ، خارج أو من غير ميدان هذه السيكولوجيا . وإذا كانت بعض الأبحاث قد استمرّت في التتابع بشكلٍ متوازٍ على الإنسان وعلى الحيوان ، فإنها أضحت تجري بروح مغايرةٍ تماماً ؛ وهو ما انفكّ منذ ذاك وصاعداً يتّصف به علم النفس الحيواني .

بمثل هذه الروح ، استمرّ اهتمام العالِم النفساني في تجاوز الحيوان الخاص الذي يُجرى عليه أعماله . فقد أبدت التجربة في الواقع أن بعض التكيّفات كانت تجري وفقاً للسيرورة نفسها عند الحيوان وعند الإنسان ، وأن نتائج حُصِل عليها عند الحيوان يمكِن أن تُوَسَّع ويكون مداها عاماً . ولا يقضي مثل هذا التأكّد أو معاينة هذا الأمر ضرورة طرحِ مشكلة « الوعي » لدى الحيوان .

والآن هذان مثلان ، عند طرفيّ السّلّم الحيواني : علّم بيرون (١٩٠٩) حلزونات (رخويات صغيرة مَعِديّات الأرجُل[1]) أن لا تقوم بردّ فعل عند تعتيم المصدر الضوئي الذي يثيرها ، ثم درس الـ « نسيان » لهذا التعلّم مستخدماً لذلك منهجاً مماثلاً للمنهج الذي كان أبنغهوسْ قد استخدمه على أفراد من البشر نسوا لائحةً من مقاطع كلمات (منهج الإقتصاد) . لقد كانت الصلة التي أقامها

---

(١) مَعِديات الأرجل Gastéropodes .

بين الوقت والأثر الذاكِري عند الحلزونات تطبِّق أيضاً على النتائج التي بلَغها ابنغهوس . والمثل الثاني : لقد سبقت الإشارة إلى تجارب غِيّوم وميرسون (ابتداء من ١٩٣٠) على استخدام الآلة عند القرد . كما كَرّر غوتشالت Gottschaldt تجارباً متماثلة تمامر على مجموعاتٍ من الأولاد الطبيعيين والمتخلِّفين . لقد كانت النتائج متوازية (١٩٣٣) .

لكن لماذا يجهد العالِم النفساني باحثاً عند الحيوان عن نتائج قابلة للتعميم على الإنسان ، عوضاً عن أن يدرسها مباشرة لدى هذا الأخير؟ في ما خلا إمكانات التجريب التي هي أكثر اتساعاً ، نجد أن هذه الفائدة معللة بأسبابٍ عدّة :

ــ في بداية الأمر ، إنّ سيرورةً ما هي غالباً أبسط عند الحيوان بمعنى أنها لا تتدخل قط ، أو إنها تتدخل بدرجةٍ أقل ، مع سيروراتٍ أخرى ، وخاصة مع مكتسبات سالفة . ثم إنّ هذا يصبح أقرب إلى الحقيقة كلما هبطنا إلى درجةٍ أدنى فأدنى في السلم . بل ويشكّل هذا ، على سبيل المثال ، أحَد الأسباب التي دفعت غ . فيو Viaud (١٨٩٩ ـ ١٩٦١) لأن يَدْرس الإستضواء الحيواني عند براغيث الماء[1] (١٩٣٢) .

ــ من جهة ثانية ، تُتيح الدراساتُ على الحيوانات التصدّي لبعض المشاكل على مستوى أقل ابتدائية مما قد تتيحه أبسط التجارب على الإنسان ، وهي بهذا تتيح لنا أن نفهم على وجه أحسن طبيعة هذا الأخير . تلك هي الحال مثلاً في دراسة الإختراع لدى القرد الذي يوضَع في معضلةٍ هي نقل صندوقٍ لوضعه تحت طُعْمٍ لا يستطيع القرد هذا أن يطاله دون أن يرتفع عن الأرض .

ــ أخيراً ، إنّ مجرَّد وجود قوانين صالحة في الوقت نفسه من أجل الإنسان والحيوان لا يستلزم بالضرورة اتجاهاً ذا نزعة تشبيهيةٍ تَقضي بأن نشرح سلوك الحيوان باللجوء إلى سلوك الإنسان . فبالعكس، إنه لمن « الإقتصادي » أكثر أن نلجأ بالنسبة للإنسان إلى التفاسير الأبسط ، الكافية بالنسبة للحيوان . وعلى

---

(١) برغوث الماء daphnie : نوع من الدويبات الصغيرة المائية ينتمي إلى القشريات .

هذا ، وقد سبق أن رأينا ذلك ، فإن مفهوماً « للوعي » يكون خاصاً فقط بالإنسان ، قد تُخُلِّيَ عنه في الوقت عينه الذي أُهْمِل فيه منهجُ الإستبطان .

رافق تطور الأفكارِ ، الذي كنّا هنا نعيد اقتفاءه ، تطوراً في المناهج أيضاً .

٢ ـ تطور المناهج

لقد كان في انكلترا بادىء ذي بدء (سبق أن أُشير إلى أهمية أفكار دارون) أن برَزَغ علم النفس الحيواني .

اقتصرَ عملَ « رومانْزْ » Romanes (١٨٤٨ ـ ١٨٩٤) على تأليف حكايات ، البعض منها مرتاب بصحته . ولقد شكّلت هذه الحكايا جوهر كتابَيْه : الذكاء الحيواني (١٨٨٢) ، والتطور الذهني في الحيوانات (١٨٨٣)[١] .

بدأ استخدام المناهج العملية مع « مورغان » (١٨٥٢ ـ ١٩٣٦) ، إذْ تَبنّى قاعدةً بشّرت إلى حدّ ما بتحدي علماء نفسِ السلوكِ للتفسيرات النفسانية أي ذات المفردات التي تؤوب إلى الوعي . وتلك القاعدة هي أنه لا تأويل أبداً لعملٍ ما على أنه نتيجة ملكةٍ نفسية عليا إذا كان من المستطاع أن يُشرح بملكة أقلَ ارتفاعاً . وقد عرَف مورغان كيف يلاحِظ في أوضاع طبيعيةٍ حياة الحيوانات ، وعَرف أيضاً كيف يُغيِّر هذه الأوضاع لكي يُنير ويوضح ملاحظاته ؛ وذاك ما شكّل ظهورِ المنهج التجريبي في هذا الحقل . وقد نشر كتابَيْنْ : حياة الحيوان والذكاء (١٨٩٠) ، وسلوك الحيوان (١٩٠٠)[٢] ؛ وكان تأثيره كبيراً على لوب .

---

(١) Animal intelligence. Mental evolution in animals .

(٢) Animal life and intelligence: Animal behaviour .

حاول ج . لوب (١٨٥٩ - ١٩٢٤) ، وهو ألماني اشتغل في أميركا ، أن لا يَستخدم سوى منهج فيزيائي - كيماوي في شرحه للإنتحاءات . وتقضي محاولة من هذا القبيل بنفي الوجود عينه لموضوعٍ يكون خاصاً بعلم النفس .

كما حاول ألمانيون آخرون ، ت . بير ، بيتي ، فون أوكسكول ، (T. Beer Bethe, Vom Uexkull) هم أيضاً ، أن يَردّوا علم النفس إلى فيزيولوجيا الجهاز العصبي . ففي مقالة نُشرت عام ١٨٩٩ ، عرضوا مفرداتية [مُعْجميّة] جديدة مخصَّصة لأن تحل محلّ المفرداتية السيكولوجية المدنَّسة، بنظرهم ، بالذاتية والمؤسَّسة على الاستبطان . وعلى ذلك عرضوا أن يُقال **استقبال الضوء** عوضاً عن **إحساس بصري** ، إلخ . هذا التضادّ بين الفيزيولوجيا وعلم النفس (والذي بدا أيضاً لدى بافلوف في ١٩٠١ بصدد تأويل « الإفراز السيكولوجي ») لهو تعاكس يرتكز على مسلّمة قابلة للنقاش وبموجبها لا يكون منهج علم النفس إلا منهجاً ذاتياً . إن إستحالة استخدام يكون بلا قيد ولا شرطٍ للمفرداتية الفيزيولوجية ، بنظر هؤلاء المؤلّفين الألمان ، تُظهِر تماماً وجودَ حوادث موجودةٍ على صعيد آخر وقابلة لأن تلاحَظ على سُلّم آخر . لم تَنل مفرداتيتهم « الموضوعية » نجاحاً كبيراً ، ولقد سبق أن أشير إلى معارضة جيننغز (١٨٦٨ - ١٩٤٧) لهذه المدرسة ذات النزعة الآلية .

كانت سائر هذه المناقشات تدور بين علماء إحيائيين . بيد أنها شكّلت الأعمال الأولى لعلم نفس حيواني أضحى بالتدريج علماً مستقلاً . وقد افتُتِحت مختبرات خاصة بهذا العلم في جامعات كلارْك ، هارْفارْد ، شيكاغو ، فيما بين ١٨٩٩ و١٩٠٣ . أما في فرنسا ، ومع وسائل أقل أهمية بكثير ، فقد تعرض هـ . بيرون لهذا الحقل في سنة ١٩٠٤ (في « منهاج السيكولوجيا الحيوانية » ، و« اللاّحركية الحامية للحيوانات »[١] ، إلخ) . وغالباً ما جرت أعماله على اللافقريات البحرية ، كما أنها جرت بشكلٍ خاص على الأحاسيس المختلفة وعلى الذاكرة .

بيد أنّ القسط الأوفر من الأعمال قد جرى تحقيقه في الولايات المتحدة :

---

(١) Les méthodes de psychologie zoologique. L'immobilité protectrice des animaux .

سبق لنا أن ذكرنا أعمال ثورنديك ، وهي أعمال جَرَّت سلسلةً طويلة جداً من الدراسات على « التعلّم » ستُكدِّس حولها القسمَ الأعظم من أعمال علم النفس الحيواني .

أضحت الفئرانُ العتادَ المفضَّل لدى الباحثين الأميركيين ؛ فكان « سْميلّ » W. S. Small ، في عام ١٩٠٠ ، هو الذي حقق التجارب الأولى المتعلقة بالتعلم على متاهةٍ من قِبَل الفئران . ثم بيّنَ واطسون ، في ١٩١١ ، أننا نستطيع أن نؤكد بأن منبِّهَيْنِ يكونان مختلفيْنْ بالنسبة للحيوان إذا استطاعا أن يشكّلا إشاراتٍ تتيح له أن يميز الرواق الحاوي على المكافأة من ذلك الذي سيكون فيه هذا الحيوان « معاقَباً » . انطلاقاً من هنا ، أخذَت دراسةُ التعلُّم على الفأر امتداداً إلى درجةٍ أصبح فيها من المستحيل أن نُخاطِط (Schématiser) نموَّ تلك الدراسة بسطورٍ عدة . وهنا أسهم « السلوكيون » الأميركيون ، الذين جرى الكلام عنهم في الفصل السابق ، في هذه الدراسة على نطاقٍ واسع .

أجرى يركيز أعماله على سائر مستويات السّلَّم الحيواني ، ابتداءً من السلطعون حتى القردة الشبيهة بالإنسان . بل إنه ذهَب إلى أبعد من ذلك واقترح في سنة ١٩١٣ أن لا يُقصرَ علم النفس « المقارن » على علم النفس الحيواني ، وأن نستخدمه في مجال المقارنات بين الجماعات البشرية (في الوقت الراهن : علم النفس الفروقاتي أو الإجتماعي) ، وبين الولد والبالغ (وهو ما يسمّى في الوقت الراهن علم نفس الولد) ، بين السويّ واللاسويّ (في الوقت الراهن : علم النفس المرضي) . ولقد قاس يركيز ، بواسطة روائز ، الذكاء لدى اللاأسوياء ؛ كما شارك أيضاً في الإنتقاء السيكولوجي للجيش الأميركي إبّان الحرب العالمية الأولى .

سبق أن كانت الإثارة المباشرة لبعض المناطق من الدماغ، أو تحطيمها ، قد استُخدِمت لأجل تحديد مكان[تَموضُع] المراكز الحسية والحركية (فريتش ، هيتسيغ Fritsch, Hitzig ، ١٨٧٠ ، إلخ .) . ولم تطبَّق إلاَّ في وقتٍ متأخر مناهج من هذا القبيل على دراسة السلوكات الأكثر تعقيداً : كاكتساب العادات أو التعلّمات [أنواع التعلم] (فرانتسْ ، ١٩٠٢ ؛ ليشلي / S. I. Frantz, K. S. Lashley ، ١٩١٧) .

وبعد ذلك ، في وقتٍ أحدث ، إتّسع نطاقُ تلك المناهج فشملَت تسجيل النشاط الكهربائي للدماغ وهو ما أُجرِيَ على الحيوان بواسطة العالِم الفيزيولوجي الانكليزي كيتون Caton منذ ١٨٧٥ ، أي قبل ٥٠ سنة تقريباً من الملاحظات الأولى على الإنسان (هـ . برجيه ، ١٩٢٩) .

يُدرَك بيسْرٍ أنّ هذه الدراسة السيكوفيزيولوجية للدماغ تجري بشكلٍ أسهل على الحيوان منه على الإنسان . كما قد يجوز أن نتوقّع أيضاً من الدراسات الجارية على المجتمعات الحيوانية (النحل مثلاً) أن تجَلب ذات يوم مساهمةً ما إلى علم النفس الإجتماعي ، وإنه لمن المدهش أكثر أن نرى أعمال علم النفس الحيواني ، كأعمال ك . لورنس Lorenz، تلتقي مع بعض المفاهيم التي جذب فرويد إليها الإنتباه بصدد المصدر لبعض اضطرابات السلوك لدى الإنسان .

اشتغل لورِنْسْ خاصة على العصافير والأسماك . وفي سبيل مراقبتها بطريقةٍ مستمرة ومن ثم وصْفِ السلوك الكامل لكل نوعٍ منها ، فإنه لم يتردّد قط في أن يشاركها حياتها بشكلٍ كان صميمياً إلى أقصى درجةٍ ممكنة ، كما سبق أن كان قد فعل قبله ، على سبيل المثال ، هَيْنْرُوت Heinroth في ألمانيا .

كان بَيْتُ لورنسْ في ألتنبرغ مأهولاً بالعصافير التي كان يُربّيها في حرية ؛ وقد توصَّل إلى أن يستخدم الـ «لغة » الخاصة بها ، أي بعض الإشارات المستخدمة بين أفرادٍ من نفس النوع الإجتماعي . وحقّق هذا العالِم دراساتٍ جمّة ، كانت على الأغلب بتعاضدٍ مع تِنْبرغن Tinbergen ، بواسطة « مموِّهات » و« أفخاخ » أتاحت التدقيق في نوع الإشارات (أشكال ، ألوان ، حركات ، إلخ . . .) التي تُشْرِع ، تُحرِّر ، بعضَ ردود الفعل لدى نوعٍ معيّنٍ . ومن الممكن أن يشكّل الملاحِظ نفسه إحدى تلك « المموِّهات » ؛ ذلكَ أنه في الواقع إذا كان هذا هو أوّل كائنٍ حَيّ تراه صغار العصفور الخارجة توًّا من البيضة ، فإنها ستسلك إزاءه على غرار سلوكها تجاه أمها . هذا الإنطباع (empreinte. Im-printing. Prägung) الذي هو في ظن لورنس ، نهائي ، يذكّر بالأهمية التي يمكن أن تنالها ، حسب فرويد ، التجارب الإنفعالية الأولى للولد (الفصل الرابع) .

الفصل الثالث

عِـلمُ النفْس الفارِقي

سيّان أَأَخذ علمُ النفس التجريبي كموضوعٍ له الإنسان أم الحيوان ، فهو في جوهره علمُ نفسٍ عام . ذلك أنه يبحث عن قوانين صالحة للنوع الإنساني قاطبة ، بل وحتى لسائر الكائنات الحية . بيد أننا إذا اعتبرنا مجموعات مختلفة من الأفراد (الرجال والنساء مثلاً) بل وحتى إنْ تدبّرنا أفراداً مختلفين ، فإننا نُدرِك أنّ المجموعات كلّها والأفراد جميعهم لا يَتكيّفون بطريقةٍ متشابهة تماماً مع نفس التغيير في أوضاع الوسط . ذلك أنّ « القانون » ، الصِّلة ، صائب في شكله العام بالنسبة للنوع برمته ؛ بينما نراه يختلف ، ضمن بعض الحدود ، حينما نلاحِظ بالتتابع أفراداً معيَّنين . تشكّل دراسةُ هذه الفروقات الفردية موضوعَ علم النفس الفارقي .

يَدين هذا التعبير بوجوده للعالم النفسي الألماني شترن Stern الذي استخدمه سنة ١٩٠٠ في العنوان التحتي لكتابه : Über Psychologie der individuellen Differenzen (Ideen zu einer differentiellen Psychologie) إلّا أنّ المبدأ أقدم من ذلك بهِ

فقد سبق لنا أنْ صادفناه في موضوع « المعادلة الشخصية للفلكيين » . ثم إنّ مشكلة معرفة لماذا خطأ ما يُرتكَب حتماً عند استخدام منهج برادلي هي مشكلة تعود إلى علم النفس العام . أمّا تحديد هذا الخطأ لدى كل مُلاحِظ بمفرده ، بغية تصحيح الملاحظات التي يُجريها ، فيؤلّف مشكلةً تخصّ علم النفس الفارقي ، وهي مفروضة بحكْم ضرورات التطبيق العملي .

ثم إن تجربة فيبير ، التي سبق الكلام عنها أيضاً ، تقدِّم لنا مثلاً آخر حصَل

في النصف الأول من القرن التاسع عشر . فمن المعروف أنّ فيبير اكتشف أنّ الشخص الذي يميّز بمشقةٍ ٢٩ أونصة عن ٣٢ أونصة ؛ كان يميز بمشقة أيضاً الـ ٢٩ دراخمة (drachmes) من الـ٣٢ دراخمة ، هذا بينما تساوي الأنصة الواحدة ثماني دراخْمات . ولنضف على ذلك أن فيبير كرر التجربة على ثلاثة أشخاص آخرين بحيث تأكّد له ثباتُ النسبة بين أصغر فرقٍ قابل للإدراك عند هؤلاء الأفراد الثلاثة ، وبين الضخامة المطلقة للمثير بالنسبة إليهم ، وذلك عندما انتقلوا من الأونصات إلى الدراخمات، إلا أنه إذا بقي كلّ منهم أميناً مع نفسه (وهذا الإنتظام هو ما يشكّل « قانون فيبير ») ، فإنّ هذه النسبة تختلف من فردٍ إلى آخر : فهي تساوي ٣ /٣٢ لدى الشخص المذكور سابقاً ، وتساوي ، لدى الآخرين ، ٢ /٣٢ ، ٢ / ٣٢ ، و٦ /٣٢ . لقد صُعق فيبير بذلك الثبات في النسبة لدى الفرد الواحد نفسه ، لا بتغيّرها بين فردٍ وآخر . وهكذا كان أيضاً اتجاه فونْت . وعلى هذا فقد كان علم النفس التجريبي في البدء علم نفس عام لا علم نفس فارقي .

صنفان من الإهتمامات راحا يدفعان تخصص قسمٍ من الأعمال التجريبية بإتجاه دراسة الفروقات الفردية :

ــ كان البعض من هذه الإهتمامات نظرياً على الأغلب . فقد نجمت هذه من الداروينية مباشرة فأنعشت وحرّكت ، أولاً ، أعمال ، ف . غلْتْون F. Gatlon وأدّت إلى النموّ الهائل للإحصاء المطبّق على علم النفس ؛ وهو نموّ كانت إبّانه المجلوبات الجوهرية مدينة بوجودها لبريطانيين ، كما كان لهذا النمو نتائج على توجّه فروعِ علم النفس الأخرى .

ــ أما الإهتمامات الأخرى فكانت بالأخص عملية . فإمكانية تطبيق علم النفس الجديد على مشاكل اجتماعية ، وهي إمكانية لم تَخْفَ على غلتون ، قد تجسّدت ، في البداية ، في أعمال ج . ماكين كيتل J. Mcken Cateel .

وبفضل مناهج احصائية مطوَّرةٍ نحو غايات يغلب عليها الطابع النظري ، وبفضل فوزٍ بينيه في قياس « سيروراتٍ عليا » ، فإنّ هذه التطبيقات قد انتشرت انتشاراً هائلاً في عددٍ كبير من البلاد ، ولا سيّما في الولايات المتحدة .

١ ـ أصول دراسة الفروقات الفردية

نعرف أهمية الدور الذي تلعبه الفروق الفردية في نظرية التطور التي اقترحها دارون سنة ١٨٥٩ . وتلك التي ، من بين هذه الفروقات ، تُيسِّر تكيّف الفرد مع البيئة فإنها ، بحكم ذلك ، تزيد من فُرَصه في البقاء وبالتالي من إمكانياته بأن ينجِب ذرّية تحوز هي أيضاً صفات صالحةً مناسبة ؛ هذا إذا كانت تلك الصفات وراثية . إنّ نظرية من هذا القبيلِ كانت تستطيع أن توحي بدراسات تجريبية مختلفة ولا سيما : مَدَى الفروقات المدرَكة عند الإنسان من حيث النظر لصفاتٍ قابلة للقياس ، ومناهج هذه الفروقات ، وصفتها الوراثية . وستلقى بعدئذٍ هذه الدراسات دفعاً حاسماً من قِبل نسيبٍ لدارون ، هو ف . غلتون .

اهتمّ السير فرنسس غلتون (١٨٢٢ ـ ١٩١١) ، وهو عالِم إنكليزي نبيل ، بطريقة باهرة لكنها غير منهجية ، بشتى ميادين العلم في عصره وأشدها اختلافاً . مع ذلك يبدو جلياً أنّ علم النفس ، وبشكلٍ أعمّ ، دراسة الإنسان ، هما اللذان انتفعا إلى الحدّ الأكثر من مجلوباته . ويكمُن فضله الأساسي في تبيانه خصوبة دراسة علم الإحصاء للفروقات الفردية والوراثية .

وقبل غلتون ، كان العالِم الرياضي البلجيكي كيتيلي Quetelet (١٧٩٦ ـ ١٨٧٤) قد اكتشَف (١٨٣٥) أنّ مجموعات من المعطيات المحشودة عن جماعات كبيرة من الناس (وبشكلٍ خاص عن قامات الجنود في الجيش النابوليوني الكبير) كانت تتوزع حسب قانونٍ سبق للعلماء الرياضيين أنّ درسوه (قانون الابلاس ـ غوس) La Place - Gauss ، وسبق أن وُجِد في دراسة أخطاء القياس :إنّ الكثير

من الجنود هم ذوو قامة متوسطة ، ثم يأخذ عددهم في التدني شيئاً فشيئاً كلّما كان يَجري الإبتعاد عن المعدّل الوسَطي بإتجاه القامات الكبيرة جدّاً أو القصيرة جدّاً . وفي كلا الإتجاهَيْن لم يكن تناقص عدد الرجال متساوياً عند الإنتقال من قامةٍ إلى أخرى : لقد كان في البدء سريعاً ، ثم بطيئاً ، خاضعاً بذلك خضوعاً دقيقاً للقانون الرياضي الذي درسه لابْلاس وغوسْ . كما أننا نَحصل على نتائج من نفس القبيل عندما نقيس مرات عدة الشيء ذاته : فنحن غالباً ما نرتكِب الأخطاء العَرَضية في القياس ، وهي أخطاء من حيث أننا نزيد ذلك القياس وليست أخطاء في التنقيص له ، والأخطاء الهزيلة أكثر تَردّداً من الأخطاء المهمة .

أدّى التقريب بين هذين الضربَيْن من الملاحظات إلى معطياتٍ ماورائية لم يستطِع كيتيلي أن يَدفع إغراءاتها عن نفسه وهي : تُحاوِل الطبيعة، عند كلّ ولادة، أن تحقق « الرَّجُل المتوسط » نفسه ؛ وأنّ تأثير « الأسباب العَرَضية هو ما يـؤدّي إلى نشوء تنوع الأفراد الذين هم على قيد الحياة . إنّ « الانتظامات الإحصائية » الملحوظة في الصفات الفيزيولوجية والأخلاقية ، مع إعتبار تنوّع الأفراد وإختلافاتهم ، لهي انتظاماتٌ تُقارَن بالقوانين المتحكِّمة بجاذبية الكواكب . « لقد أقامت الحكمة الإلهية ، بقوانين متشابهة ، التوازنَ في كل شيء : في العالم الأخلاقي كما في العالم الفكري أيضاً » . ذلك هو ما وَرَد في مؤلفه « في النظام الإجتماعي والقوانين المتحكمة فيه »[1] (١٨٤٨) ، بمعرض كلامه عن « المهندس المعماري الأكبر للكون » .

ولسوف يَستخدم غَلْتون ملاحظة كيتيلي دون ارتباكٍ منه إزاء هذه التأويلات لها .

منذ عام ١٨٦٩ ، اقترح غلتون في « عبقرية الوراثة »[2] أن تُقاس درجة عبقرية ألفرد بنسبة (تَردّد) fréquence الأشخاص الذين ، من بين السكّان ، يستطيعون أن يتجاوزوا تلك الدرجة . وقد طبّق هو نفسه هذا المبدأ في ١٨٨٨ ، بشكلٍ بقي مذّاك وبصورةٍ ثابتة مستخدَماً في علم النفس الفارقي (« تَعيير » « étalonnage » الروائز) . وبمناسبة معرض دولي للصحة أُقيم في لندن عام

---

(١) Du Système social et des lois qui le régissent .

(٢) Hereditary Genius .

١٨٨٤ ، فتح غلتون للملأ « مختبرَ قياسٍ إناسي حيث كان الزوّار يقاسون فيه بسبع عشرة طريقةٍ مختلفة ثم كان يستطيع كلٌ واحدٍ فيما بعد ، بمراجعته جداول من الرُّتب المئوية percentiles نشرها غلتون في العام التالي ، أن يَعرف النسبة المئوية من السكان التي تجاوَزته في كلّ من القياسات التي أُجريَت .

ومختبرَ القياس الأناسي (Anthropométrique) في عام ١٨٨٤ جدير بالإهتمام أيضاً بسبب المناهج التي إستُخدِمت فيه لإجراء القياسات نفسها . إذ كان غلتون قد نشر كتابه « مباحث داخل ملكة الإنسان وتطويرها » (١٨٣٣)[١] لَحَظ فيه بشكلٍ جليّ إنتقال المناهج المعقدة السائدة في مختبر علم النفس التجريبي ـ المخصَّصة لتحليل ظاهرة ذهنية بشكلٍ يكون دقيقاً إلى أقصى حد ممكن ، وغير مستخدِمة سوى بضعة أشخاص ـ إلى المناهج المبسَّطة التي هي أكثر سرعة وتتيح بشكلٍ عملي قياس عددٍ كبير من الأفراد ؛ ذاك ما جعل الدراسة الإحصائية للفروق الفردية أمراً ممكناً . ومن ثم فإن تلك الإختبارات سوف يُطلق عليها بعد بضع سنينٍ تالية اسم « الروائز » العقلية ؛ وسوف نتكلم عنها في ما بعد .

أُخضِع زوّار مختبرَ القياس الإناسي لعام ١٨٤٨ ، لقاء ثلاثة بنسات ، لسلسلةٍ من الروائز الحقيقية . فكانت تُقاس السرعة التي بها يقدر هؤلاء الزوار على القَرْع ، وكان يجري عليهم تعيينات للحدّة السمعية والحدة البصرية ، وكانت تُعينَّ صفاتُ رؤياهم للألوان ، إلخ . ولسوف يلاحَظ أن المعنيّ هنا هو « سيرورات عليا » سوف تشكّل مواضيع درس مفضّلة في مختبر فونْتْ إبّان تلك الحقبة نفسها .

وعلى هذا فإنّ تلك الأعمال مَدّت قياس الفروقات الفردية من الميدان الفيزيائي إلى الميدان الذهني ووفّرت وسيلةً بسيطة لتأويل هذه القياسات .

لكن موضوعها الجوهري كان التثبيت تجريبياً لوراثة التفوقات أو الدونيات التي يكون قد جرى قياسها . وهذا هو أيضاً منهج إحصائي تخيّله غلتون ، منهج سيتيح العمل به قيام ذاك التثبيت؛ ولسوف يكون هذا هو الإكتشاف الأخصب لغلتون .

---

(١) Inquiries into human faculty and its development .

يتعلق هذا الأمر بقياس درجة التشارك ، الترابط ، بين متغيِّرات كثيرة مثل : الأشخاص ذوو القامة الكبيرة ينجبون أولاداً طويلي القامة ، أكثر على الغالب ، من أولئك الأشخاص ذوي القامة القصيرة . بيد أن الأمر هنا ليس سوى ميلٍ عام . وبفضل غلتون صار يُعرف أن يُقاس منذ ١٨٨٨ برقم ما ، « مُعامِل الإرتباط »[1] ، قوة « الميول » من هذا النوع . (كان غلتون قد حدّد المشكلة وأعطاها حلاً أول ، قياس النكوص ، في عام ١٨٧٧) .

في المؤلَّف الذي نشره عام ١٨٨٩ ، وهو كتاب « الإرث الطبيعي »[2] ، ناقش غلتون المفهومَ المذكور بشكلٍ أقرب للكمال ، وطبّقه على دراسة الوراثة . بيد أنّ هذا المفهوم كان يُطبَّق على مسائل عديدة أخرى . فقد وُضِعت ، في أغلب الأحيان ، كل ظاهرة بيولوجية ، اقتصادية ، اجتماعية ، بل وفيزيائية أيضاً تحت التأثير لعددٍ كبير من الظواهر الأخرى . وهذا بحيث أنّ الإرتباط الذي يمكن أن يُلاحَظ بين أي اثنين من هذه الظواهر لا يكون أبداً ارتباطاً كاملاً نظراً لما يداخله من تأثير « مشوِّش » ناتج عن الظواهر الأخرى . من هنا كانت المنفعة العامة لإمكانية التعبير برقم ، هو « معامل الإرتباط » ، عن درجة الإرتباط الملاحَظ .

وتداخل التأثيراتِ المتعددة هذا هو تداخل بديهي في مجال علمِ النفس بشكلٍ خاص ، ولسوف لن ندهش إذْ نرى أنّ هذه المناهج الإحصائية تستخدم في الميدان النفسي في وقتٍ مبكّر جدّاً .

بعد ذلك ستتلقّى المناهج هذه ، التي بلغ بها بيرسون (K. Pearson) ، تلميذ غلتون ، درجة عالية من الكمال ، ازدهاراً جديداً بصدد البحث في علم النفس عن هذه « الأسباب المشتركة » للتغيير التي تمسّ في الوقت ذاته صفات عدّة ، والتي تكلّم عنها غلتون في سنة ١٨٨٨ . وقد استخدَم هذا البحثُ منهجاً سوف يدعى ، بعد بضعة سنوات ، بـ « التحليل العاملي » .

---

(١) [معامل الإرتباط coéfficient de corrélation هو عملية حساب درجة العلاقة بين مجموعتَيْن أو متغيرَيْن] .

(٢) Natural inheritance .

وأمام سلسلةٍ من المتغيِّرات ذات الترابط المتبادل في ما بينها ـ نظير سلسلةٍ من القياسات الإناسية مثلاً ـ يمكننا أن نقترح البحث عن الأسباب المشتركة التي يتمظْهر وجودها ، بشكلٍ غير مباشر ، عبر الترابطات (المتبادلة) بين صفاتٍ تكون تحت الملاحظة . إنَّ أعمالاً في هذا الإتجاه قد بدأت ، بشكلٍ يلفت النظر ، في معرض نقدٍ قام به غلتون عام ١٨٨٨ ، لمناهج تعيين المجرمين التي نادى بها الفرنسي برتييون Bertillon . كان هذا المنهج يرتكز على استخدام سلسلةٍ طويلة نوعاً ما من أخْذ القياسات . أما غلتون فإنه تخيّل طريقةً مختلفة تمام الإختلاف ، وتقوم على أخذ بصمات الأصابع . إلاّ أنّ بعض تلاميذه ، وإلى حدٍ ما بإيحاء من ك . بيرسون ، استمروا في دراسة « مسألة برتييون » كما كانت تُدعى تلك الطريقة . وعلى هذا ففي عام ١٨٩٦ اقترح أدجيوْورثْ Edgeworth أن نضع بدل أخْذ القياسات ذات الترابط المتبادَل متغيّرات مستقلة تُشتقّ منها . وهكذا فإنّ ماكدونيل قد حلّ عام ١٩٠٢ هذه المشكلة حلاً فعلياً ؛ لكنّ أدجيوورْثْ وماكدونيل لم يقترحا سوى الوصف الأكمل للأشخاص المقاسين .

إلاّ أنّ عالماً نفسانياً إنكليزياً ، سبيرمان (١٨٦٣ ـ ١٩٤٥) ، هو الذي أكمل وضع منهجٍ آخر لتحليل مُعاملات (Coéfficients) الإرتباط ، وهو منهج رأى فيه صاحبه وسيلةً لبلوغ الأسباب المشتركة للتغير التي كان غلتون قد تكلّم عنها . فنشر في سنة ١٩٠٤ المقال الأول عن منهجه هذا ، كما نشر في ١٩٢٦ كتابه « قدرات الإنسان »[1] حيث بذل قصارى جهوده لكي يبيِّن أنّ المناهج الأخرى التي كانت حتى ذاك الحين مستخدمةً في علم النفس تصطدم بعراقيل واعتراضات كأداء لا يقع فيها منهجه الخاص .

وَسَم « التحليل العاملي » ـ مع سبيرمان وعلماء نفس إنكليز آخَرين مثل السير سيريل بورْتْ (C. Burt) والسيد غودْفْري تومْسون (١٨٨١ ـ ١٩٥٥) ـ بدايات إتجاه جديد في العمل داخل مجال علم النفس ، بل وربّما نستطيع القول بدايات « علم نفس إحصائي » . وبالطبع ، فإنّ التحليل العاملي لم يبقَ شيمةً خاصة بانكلترا إذْ أنه حظي ، في الولايات المتحدة مثلاً ، بتطورٍ بالغ من حيث

---

(١) The abilities of man .

عدد الباحثين فيه أمثال : ل . ل . ثورستون (١٨٨٧ ـ ١٩٥٥) الذي نشر في سنة ١٩٣١ مقالاً ثم في سنة ١٩٣٥ مؤلّفاً عن منهجه الخاص (مُتّجهات[١] العقل »[*] .

وعلماء النفس الإنكليز المستخدِمون للتحليل العاملي يَنزعون غالباً إلى وصف السلوك الإنساني بواسطة «عوامل» (فئات، مقولات، وصفية أكثر مما هي أسبـاب) ذات أهمية متفاوتة : هناك عامل عام ، يمسّ مجمل السلوكات التي تقع تحت الملاحظة ، ثم هناك عدد طفيف من العوامل أقلّ أهمية ويمسّ كل منها مجموعةَ سلوكاتٍ (لفظية ، رقمية ، فضائية [حيّزية] ، إلخ . . .) . ثم هناك تقسيمات صغرى لهذه العوامل ذاتها إلى عوامل تصبح أكثر فأكثر عدداً ، ومحصورة محددة أكثر فأكثر أيضاً . ذلك هو المفهوم « التراتبي » [التسلسلي] للذكاء ، الذي صاغه بورْتْ منذ عام ١٩١٧ وما انفكّ يضبطه ويدقق فيه منذئذٍ (« عوامل العقل »[٢] ، ١٩٤١) . وإلى هذا المفهوم يبدو أنه يمكن إعادة المفهومَيْن اللذين كانا في البدء متخالفين وهما : مفهوم سبيرمان (وكان سبيرمان متعلقاً في الأصل بنمط واحد من السبب المشترك هو العامل العام) ، ومفهوم ثورْسْتون (الذي لم يَستعمل في البدء ، في عام ١٩٣٨ ، سوى سلسلة من العوامل المستقلة التي لم يكن أي واحدٍ منها عاماً) .

وعلى هذا نرى أنّ علم النفس الإحصائي ، الناجم عن دراسة الفروقات الفردية ، قد أنجَب منهجاً جديداً في علم النفس العام . وفي البحث عن كيفية تَشارُك النجاحات (أو الإخفاقات) في مهمات مختلفة لدى نفس الأفراد ، نستطيع أن نحصل على إشاراتٍ عن الطريقة التي تترابط وتتشارك بها ـ وذلك بالنسبة للمجموعة معتبرَةً من حيث مجملها ـ السيرورات التي وضعتها هذه المهمات قيد العمل والتشغيل .

وبغير الرجوع إلى مجلوبات (١٩٢٥ ، ١٩٣٥) إحصائيّ إنكليزي آخر ، هو ر . أ . فيشير ، سبق الإلماح إليه بمعرض التطور الحديث لعلم النفس

(*) The Vectors of mind .

(١) متّجهة ، أو قوة موجَّهة ، أو سهم : Vecteur

(٢) Factors of the mind .

التجريبي ، فإنّنا نستطيع الآن تتبّع نموّ النظريات والتطبيقات العملية المتعلقة بالفروق الفردية .

لقد أُنشيء في فرنسا مختبر لعلم النفس الفارقي ، داخل المدرسة التطبيقية للدراسات العليا ، في عام ١٩٦٤ .

٢ ـ النظريّات المتعلّقة بالفروقات الفردية

لا ينازع أحدٌ في أنّ الفروقات الملحوظ وجودها بين الأفراد تعود في قسم منها لأسبابٍ تكوينية [جِبِلّوية] ذات علاقة بالوراثة ، وفي قسم آخر لتأثير البيئة . وبالتّالي فإنّ أحداً لا ينكر أنها قابلة للتغيّر الجزئي ، الجزئي فقط ، بفعل هذه البيئة . ولكن أوار الخلافات يحتدم تماماً حول الأهمية النسبية لكل من ذَيْنك العاملين ، وحول أواليّة أثرهما حول حدود الإمكانيات التي تستطيع تحويل البيئة .

توضحت أواليةُ الوراثة بالعدد الوافر جداً من الأبحاث التجريبية التي يشكّل مجموعها حقل علم الوراثة Génetique. بدأت تلك الأبحاث بالدراسات التي قام بها العالِم النباتي الفرنسي نودِنْ C. Naudin ، والتي نُشِرت سنة ١٨٦٣ وسنة ١٨٦٥ ، ثم بالدراسات التي حقّقها مَندِلْ Mendel بمفرده في مورافيا ، والتي نُشيرت سنة ١٨٦٥ .

ومع ذلك فإنّ علم الوراثة لم يتطوّر إلاّ ابتداءً من سنة ١٩٠٠ ، إذْ جاءت دراسات مورْغَنْ (T.H.Morgan) ومعاونيه في نيويورك سنة ١٩١٠ فدفعت به إلى الأمام ، وذلك لكونها تناولت حشرةً ذات خصائص تُسهـل التجارب هي ذبابة الخل أو ألـ : درْوزوفيل .

وقد تَبينّ أنّ كلّ شيءٍ يجري كما لو أنّ كلا من الصفات المميِّزة لفردٍ ما (والتي تفرّقه بالتالي عن الآخرين) ترتبط بعاملٍ مستقل هو « المورِّث » [جين / Gène] . وتنتقل هذه المورِّثات من جيلٍ إلى جيل وفقاً لقواعد حُدِّدت بفضل

الإحصاءات الرياضية . (والمؤلّف المشهور بهذا الصدد هو ما نشره فيشير Ficher سنة ١٩٣٠ بعنوان : « القاعدة المورِّثية للإنتقاء الطبيعي »[١] . وتحدِّد المورثاتُ أيضاً التكوينَ[٢] الوراثي [الجبلّة الوراثية] أو « النمط المورِّثي » Génotype للفرد ، ذاك النمط المستقر والمستقل إلى حدٍّ كبير عن ما يصيب البيئة الخارجية من تقلبات . ولكن البيئة تؤثِّر ، مع ذلك ، في التطور بحيث لا ينشأ الفردان ذوا الإرث الواحد متماثلين تماماً . وإحدى الوسائل المستعمَلة لمعرفة تأثير البيئة هو بالضبط إجراءُ المقارنة بين هؤلاء الأفراد حيثما يوجدون ، وهم ما يسمّون التوائم الحقيقيين . هذا عِلماً بأنّ أبحاثاً من هذا النوع قد بدأت قبل إنتشار النظريات المورِّثية[التكوينية] التي أتينا على ذكرها .

سبق لنا أن تتبعنا الجهودَ التي بذلها غلتون لإقامة الترابط بين الصفات المُقاسَة لدى أجيالٍ متتابعة (١٨٧٧) . فلو أمكن ردُّ التشابه الملحوظِ وجوده بين الآباء والأبناء ردّاً كلياً إلى تأثير الوراثة لأتاحت أهمية الترابط معرفة أهمية ذاك التأثير . إلا أنه ليس ضرورياً أنْ تَظهرَ نفس الإمكانات الوراثية عند الأب والابن ؛ كما أن البيئة ، من جهةٍ أخرى ، تُحدِث بعض تأثيراتها على الأب وعلى الابن على حدٍ سواء . من هنا إذن يصعب التفسير .

لكنّ عرْض القضية يكون أفضل عندما تُـدرَس أوجه التشابه بين توأمين حقيقيين (أي مولودَيْن من ذات البويضة المخصَّبة بذات الحيوان المنوي) . فالواقع أنّه في هذه الحالة يكون الثقل الوراثي واحداً ، تماماً ، لدى التوأمين . فإذا أظهرت فحوصاتٌ فيزيائية وذهنية دقيقة تشابهاً بينهما أكبر مما هو موجود بين الأخوة والأخَوات (أو بصورة أدق ، بين التوائم « الأشقّاء » ، أي الناتجين عن بويضاتٍ ومنويات مختلفة) ، فإن هذا التشابه الأكثر يمكن أن يسجَّل لحساب وحدة العوامل الوراثية . ثم أنه يجب ، عند التأويل ، أن يُحسَب حساب كيفية تنشئة التوأمين : متصلَيْن أو منفردين . وإذن يبقى التأويل دقيقاً . كما أنّ تجميع العدد الكافي من الملاحظات يبقى صعباً جداً لأن هذا العدد يجب أن يكون بالفعل مرتفعاً ، نسبياً ، لكي يمكن تطبيق المناهج الإحصائية التي تتيح وحدها

---

(١) The genetical basis of natural selection .

(٢) أو : الجِبِلّة : Constitution .

تقدير أوجه التشابه والترابط بشكلٍ دقيق .

تعود إلى غلتون أولاً فكرةُ هذا المنهج ، عندما نشر سنة ١٨٧٥ مقالاً حول « تاريخ التوائم كمعيار للتمييز بين فعل الطبيعة وفعل التنشئة »[(١)] . ويكشف غلتون في هذا المقال النقابَ عن نتائج إستقصاءٍ قام به وذلك بتوجيهه أسئلة إلى توائم . لم يتّبع غلتون في عمله الأسلوبَ الإحصائيَّ المنظَّم ، بل قدَّمه بشكل أقاصيص . ثم أعاد طبع هذا المقال في كتبٍ أخرى في سنة ١٨٧٦ ، وفي سنة ١٨٨٣ ، دونما تغييرٍ كبير فيه . بعد ذلك استعمِل بوفرة هذا المنهج على التوائم . ففي الولايات المتّحدة كانت الأعمال الأولى في هذا الحقل أعمال ثورانديك (١٩٠٥) ، بل ويبدو أنّ أهم الأبحاث هي التي قام بها نيومان وفريمان وهولزينغر Newman, Freeman, Holzinger الذين نشروا في سنة ١٩٣٧ معلوماتٍ كاملة ودقيقة عن ٥٠ زوجاً من التوائم المتطابقين [المتواحِدين / identiques] ، وعن ١٥٠ زوجاً من التوائم الأشقاء ، وعن ١٩ زوجر من التوائم المتطابقين الذين أُنشئوا بشكلٍ منفرد . ولم تقتصر الجهود على تقميش المعلومات الكثيرة ، بل تناولت أيضاً توضيح المناهج الإحصائية المستعملة لتفسيرها . ويبدو أن الدراسات التي قام بها س . بورْتْ في انكلترا (١٩٥٥) ور . ب . كتيل (Catell) في الولايات المتحدة (١٩٥٥) تُعتبرَ نموذجيةً في هذا الشأن .

لا يمكننا هنا إدراج تفاصيل تلك الأعمال . فتأثير الوسط يختلف بإختلاف الصفات المنظور إليها . لكنّ هذه الدراسات تؤدي بوجهٍ عام إلى القول بتأثير الوراثة تأثيراً مسيطِراً واسعاً .

بيد أنه أصبح معروفاً أنّ الطاقات الوراثية في الفرد لا يمكن أن تظهر إلا إذا أتاح لها الوسط ، باكراً ، فُرص وإمكانيات الممارسة خلال فترة النمو ، قبل سنّ السابعة أو الثامنة ، حسْب قول بعض المؤلِّفين .

وهكذا نرى كيف تستطيع سائر هذه المفاهيم [النظريات] أن توجِّه تطبيقات علم النفس إلى ناحية إعطاء وزنٍ للفروقات الموجودة بين الأفراد حسب ما أمكن إظهارها واضحة بواسطة الروائز . وفي الواقع ، ففي إطار تلك المفاهيم ، كانت جِبِلّة المورِّث النمطي [التكوين المورِّثي النمطي] (- Cons

(١) The history of twins, as a criterion of the relative powers of nature and nurture .

titution génotypique) تحدد منذ الولادة مجمل طاقات الفرد الممكنة ، تلك التي يذوي بعضها بفعل عدم الإستعمال خلال السنوات الأولى للحياة . وهكذا تَستقر باكراً جداً ، وإلى حدٍّ بعيد ، الفروقات في الإستعدادات[1] (أي في الإمكانيات على التعلّم) . وبعدئذٍ يصبح من الممكن إعطاء تنبوءات حول إمكانات النجاح القادمة في المستقبل في هذا أو ذاك من النشاطات . على هذا أُنجِزت أمثال تلك التنبوءات ، في عديدٍ من البلدان ، على أساس الروائز ؛ وسيتناول المقطع التالي بصورةٍ موجزة عامةٍ تطورات هذه التطبيقات .

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأخيرة بدأت قبل أن تنمو النظريات الوراثية المندلية ، وفي الوقت الحاضر أيضاً ، يلتزم الكثير من التطبيقيين في علم النفس بالبقاء في الحقل التجريبي الخالص ولا يشعرون بالحاجة إلى أن يسندوا بوضوح وعلنية التقنيات التي يستعملونها إلى نظرية . ويشكل العلم المورثي [الوراثي] المندلي الأساس النظري الأكثر تلاؤماً لممارسة علم النفس التفارقي : وهذا واقع أجمع عليه باعثو هذه الممارسة (فقد افتتح «الموسَّع في علم النفس التطبيقي[2]» ، المنشور من سنة ١٩٤٩ إلى ١٩٥٩ تحت إشراف هـ . بيرون ، بعرضٍ لنظريات مَنْدِلْ) وأخصامها أيضاً .

وذلك لأن ثمة علماء بيولوجيين يعارضون العلم التكويني (الوراثي) المندِلي ، وثمة علماء نفس ينكِرون كل أهمية لدرس الفروقات الفردية درساً منهجياً . ولا مجال للدهشة ، حسبما سبق ورأينا ، من وجود تشاغفٍ وتعاطفات بين هؤلاء وأولئك . والحقيقة أنّ الإتجاهين (التأييد والعِداء) قد ترعرعا بآنٍ واحد ، ابتداء من سنة ١٩٣٠ تقريباً ، وفي نفس البلد ، ألا وهو الإتحاد السوفياتي .

ففي سنة ١٩٣١ عُقد في موسكو المؤتمر الدولي السابع لعلم النفس التطبيقي (علم النفس التقني) وقد كان ذلك فرصة للمندوبين الغربيين للإعجاب ببعض المنجَزات المهمّة في مجال علم النفس الفارقي ، مثل مصلحة الإنتقاء المهني للسكك الحديدية ، حيث المختبرَ المركزيّ الذي يحتوي على موجِّهين مؤلَّفين من

---

(١) Aptitudes .

(٢) Traité de psychologie appliquée .

ثمانين من الأطباء وعلماء النفس التقنيين والإحصائيين والمستخدَمين ، وهذا بغير أن يعدّ معه أيضاً ٢٠ مختبراً ملحقاً وعربة مختبر نقالة ، والذي هو مكلَّفٌ بتوزيع المتدربين وبانتقاء الميكانيكيين . لكن هؤلاء العلماء الغربيين تعجبوا من سماعهم المناداة بضرورة الإعتماد ، خدمة للعلم ، على المبادىء النظرية للمادية الجدلية التي تجلب بانتظام ، حسب قول هلَّرْشْتَيْن Hellerstein مثلاً ، إذا طبقت على أي مجالٍ من مجالات المعرفة ، « لا الوضوح فقط في ما يتعلق بالمفاهيم الأساسية وبالمعالجة الصحيحة للموضوع المدروس فقط ، بل وتنوّر أيضاً منظورنا العلمي ، وتساعِدنا أيضاً على الإنتقال من المعرفة إلى العمل ، ومن الدراسة إلى التغيير » .

وعلى أساس تلك المبادىء وُجِّهت الإنتقادات الحادة للروائز التي هي « مكيَّفة وفقاً لتلاميذ من بيئة بورجوازية » (لفيتوف Lewitow) ، والتي ترمي إلى إعتبارها ثابتة خالدة دقائق أو رهائف فردية هي وليدة تأثير الوسط وبالتالي إذن، قابلة للتغيير (مانْدريكا Mandryka). وطفقت هذه الإنتقادات تنمو من ١٩٣١ إلى ٩٣٦ حيث صدر على الروائز حكم رسمي بالشجْب . فقد صدَر عن اللجنة المركزية للحزب مرسوم يقضي بإلغاء ممارسة علم الطفل (وهو علم كان يرمي ، ابتداء من سنة ١٩٣٠ خصوصاً ، إلى التكرّس لدراسة تطور الأطفال والشبّان من وجهة نفسانية) . وكان علماء الطفل يعتمدون ، على نطاقٍ واسع ، الروائز في فحوصاتهم ؛ وإذْ كانوا يَعتبرون الفروقاتِ الملحوظة (إما بفعل الوراثة وإما بفعل البيئة عموماً) قليلة القابلية للتغيير ، فقد ضاعفوا المدارس المتلائمة خصيصاً مع هذا أو ذاك من المستويات العقلية ، أو مع الطبائع الصعبة ، إلخ . « إن علم الأطفال البورجوازي والمناقِض للعلم يهدف إلى حماية الطبقة الحاكمة و . . . وإذن فهو يعمل على إثبات وجود عبقرياتٍ خاصة وحقوقٍ خاصة تبرِّر وجودَ طبقاتٍ مستغِلة » . ذاك ما أعلنته اللجنة .

وابتداء من ذلك اليوم ، تجاوزت التربية بخطوات جمة موضوع تعيين الفروقات الفردية ، « وعاد إلى علم التربية وإلى المربين إعتبارهم الكامل » . ونالت أبحاث مثل أبحاث ماكارنكو Makarenko (١٨٨٨ - ١٩٨٣) شهرة عظيمة .

سبق أن تكلمنا ، في الفصل الأول ، عن أعمال بافلوف ومدرسته ،

الأعمال التي استمرت بغير انقطاع منذ سنة ١٩٠٣ . لقد أظهرت هذه الدراسات بوضوح أنّ الإنعكاس المشروط هو شكل من أثر البيئة على السلوك ، وترمي التجارب المعاشة من قِبَل العميل [الموضوع] إلى إيجاد روابط كثيرة وديناميةِ بين بعض االإشارات وبعض ردود الفعل . ولو أمكن لبعض هذه التجارب أن تتكرر بشكل كاف ، إذن لكان للروابط أن تتوضح ، وأن تستقر بل وحتى أن تصبح وراثية . وتعزى الفوارق الفردية ، في هذا النطاق ، إلى مختلف التجارب التي يكون قد عاشها الموضوع أو أجداده حتى . بيد أنّ بافلوف أثبت أن القوانين التي تتحكم بتكوين الإنعكاسات المشروطة تختلف باختلاف الأفراد الذين يمكن ، من وجهة النظر هذه ، أن ينقسموا إلى أربعة أنماط تتفق مع التقسيم الذي اعتمده أبوقراط : نمط القويّ ـ المتزن ـ الجامد (البَلْغَمي) ، القوي ـ المتزن ـ المرِن (الدموي) ، القوي ـ اللامتزن (غضوب) ، الضعيف (السوداوي) .

في سنة ١٩٥٤ ، استمر ليونتييف A. Léontiev في مؤتمر علم النفس في مونتريال يؤكد أنّ « الصفات النفسية وخصائص الرجال الدقيقة ليست فطرية بل تتكون دائماً خلال نمو وتربية الإنسان » ، وأنّ معرفة القوانين التي تتحكم بتكوين تلك الدقائق تتيح توجيه هذه السيرورات » . ولكنّ ب . تبلوف B Teplov ، خلال المؤتمر ذاته ، اعترف بأهمية الدقائق الفردية التي هي « خصائص مستقِرّة ، وتتيح التمييز بين رجُلٍ وآخر » . صحيح أنّ الصفات النمطية ليست ثابتة خالدة : « فهي قابلة ، بكل تأكيد ، للتغيّر تحت تأثير ظروف حياة ونشاط الفرد » . إلا أن تبلوف يضيف : « يستحيل علينا ، ونحن لا نَملك معطيات تجريبية كافية ، أن نقول الآن ضمن أيّ شروط يمكن أن نصل إلى تلك النتيجة وما سيكون مقدار أهميتها » .

وفي سنة ١٩٥٦ ، نشرت المجلة السوفياتية ، « مسائل في علم النفس » دون ما توقيع مقالاً بعنوان : « المؤتمر العشرون للحزب الشيوعي في الإتحاد السوفياتي ومشاكل العلم السيكولوجي » . فبالإضافة إلى التأكيد على بعض المواقف القديمة ، يوجد في المقال إشارات إلى إهتمام جديد بدرس الفروقات الفردية وتطبيقاتها في نطاق الإتجاهات المهنية . إلا أنه لا يبدو في الوقت الحاضر أنّ هذه الفروقات تُستعمَل بغية التنبوء بنجاح هذا الفرد أو ذاك .

على العكس من هذا ، وفي بلدان كثيرة أخرى ، نرى أن عدداً كبيراً من التطبيقات العملية ، منذ خمسين سنة ، قد نجم عن الفرضيات المتعلقة بالدور المسيطِر الذي تلعبه الوراثة في ظهور الفروقات الفردية الثابتة . ومعظم الأعمال التي سنُشير إليها أدناه مستمَدة من هذا المنظور ومن هذه الزاوية . مع ذلك كله ، ففي هذا المجال ذاته أيضاً ، نقع على نوع من « التقهقر » يُصيب النظريات العامة . ويهتم الكثير من المطبِّقين ، ونقولها تكراراً ، بالفعالية العملية للمناهج التي يستعملونها أكثر من إهتمامهم بالنظريات التي يزعمون أنها تفسِّر أو تَشجُب تلك المناهج .

٣ ـ نمو التطبيقات العملية

يعود الفضل في منشأ التطبيقات العملية الواسعة لمنهج الروائز، إلى عالِم نفساني أميركي اسمه جِمْسْ مكين كاتيل James M. Cattell (١٨٦٠ ـ ١٩٤٤). كان مساعداً لِـ فونْتْ، في ليبزيغ سنة ١٨٨٣، واهتم بالفروقات الفردية التي تجلّت من خلال التجارب السيكولوجية العامة التي تحققت في المختبرات. وفي سنة ١٨٨٨، اتصل، عندما كان معيداً في جامعة كامبريدج الإنكليزية، بغلتون. وكان فضل كاتيل، يومئذٍ، أنْ وضع موضع التطبيق العملي، وبشكلٍ موسَّع، ما سبق له أن تعلمه من فونت ومن غلتون. وفي سنة ١٨٩٠، استعمَلَ لأول مرةٍ كلمة (تَسْت: Test رائز، اختبار)، وأجرى بشأن ذلك دراساتٍ عدة، وخصوصاً في مجال الفروقات الفردية. لكنّ الشهرة الواسعة التي اكتسبها في الولايات المتحدة ربما تهيأت له من براعته كإداري وكمنظّم ثم من حيويته كمطبِّق أكثر من كونه صاحب إنجازات علمية: فقد أسَّسَ مختبرات، ومجلات علمية، ومشروعاً تجارياً هو «السيكولوجيكال كوربورايشن» الذي وَضع في تصرف الجمهور الإنجازات التي كان قد سبق وحققها علماء النفس والتي أمكنهم تقديمها في حقل التربية وفي الحقل الصناعي.

مع ذلك فإنّ النجاحات العملية لم تحدث للتوّ. فمن سنة ١٨٨٠ حتى السنوات الأولى من هذا القرن كانت الروائز التي طبقها كاتيل وتلاميذه من نمط الروائز نفسه التي سبق لـ غلتون أن اعتمدها. وكلّها تجري ضمن الحدود التي تتيحها المعدات المختبرية وفقاً لتصاميم فونت حيث كانت السيرورات الأولية (إحساس، إدراك، زمن رد الفعل) تحتل مركزاً مرموقاً.

كما تَبيّن أنّ تنبوءات النجاح المدرسي أو الجامعي المرتكزة على هذه الإختبارات قلّما كانت قابلة للتحقيق . فِعلاً ، أتاحت طريقة الترابطات التي اعتمدها غلتون إمكانِ تقدير العلاقة بين النتائج المحقّقة في الروائز والنتائج المدرسية والجامعية تقديراً مضبوطاً ؛ لقد تثبّت جاستروف Jastrov سنة ١٨٩٣ كما تَثبّت ويسّلَرْ Wissler سنة ١٩٠١ ، وآخرون غيرهما ، من أنّ تلك العلاقات ضعيفة أو معدومة ؛ وهكذا مُني منهجُ الروائز بالإنكساف .

ربما أمكن التذكّر (الفصل الأول) أنّه في هذا الحين بالضبط ، كان بينيه وهنري ، عند الطرف الآخر من الأطلسي ، يُثبتان في مقالٍ لهما عن « السيكولوجية الفردية » (١٨٩٦) أن خير وسيلة للتمييز بين الأفراد هو ما يجري من زاوية « ملكاتهم العليا » (الذاكرة ، طبيعة الصور الذهنية ، إلخ .) ، وينتقدان بشدة المناهج الفروقاتيةُ [الفارقية] المستمَدّة من المختبرات . واعتُمد المقال ، في الولايات المتحدة ، من قِبل شارْبْ Sharp ، سنة ١٨٨٩ ، الذي اقترح تطبيق ما جاء فيه ، في المجال المهني (في حين أن المؤلفَيْن الفرنسيين لم يرَيا إمكان تطبيقه إلا « للعالِم التربوي ، وللطبيب ، ولعالِم الأنتروبولوجيا [الإناسي] وحتى للقاضي » . ولكن بينيه لم يتوقف عند هذا الحَدّ . ففي تشرين الأول من عام ١٩٠٤ اجتمعت لجنة وزارية « كُلّفت بدرس الإجراءات التي يجب إتخاذها لتأمين فوائد التعليم للأولاد اللاسويين » . وقررت هذه اللجنة أن لا يُسحَب أيّ طفل مشتبه بتخلّفه العقلي من المدارس العادية لوضعه في مدرسة خصوصية قبل أن يخضع لفحصٍ تربوي وطبي يشهد أن حالته العقلية تجعله غير أهلٍ للإنتفاع من التعليم المُعطى في المدارس العادية انتفاعاً وسطيّ الدرجة . وشدّد بينيه بقوةٍ على ضرورة الحاجة إلى طريقة موضوعية في الفحص ، وقدّم بالمشاركة مع سيمون « السلّم » المشهور باسمه هو ، والمكوَّن من عددٍ كبير من الإختبارات القصيرة المتنوعة ، وغير البعيدة عن الأوضاع المألوفة والموجَّهة كلها إلى « السيرورات العليا » . وظهرت الصياغات الثلاث له سنة ١٩٠٥ و١٩١١ في مجلة « السنة السيكولوجية » .

وسرعان ما تُرجم « السُّلّم » في الولايات المتحدة من قِبل غودّارْدْ Goddard ، ثم هيلي Healy (١٩١٠ ، ١٩١١) ، ثم كيَّفه « ترْمان » Terman (١٩١٦ ، ١٩٣٧) . وبدَت التنبوءاتُ المرتكِزة على « العمر العقلي »

عند الموضوع [الولد] (وهو العمر الوسط للأولاد السويين الذين أحرزوا النجاح نفسه في السلّم) أفضل من التنبوءات التي تحققت حتى ذلك الحين بموجب الروائز « الإبتدائية » المعتمَدة عند غلتون وكاتيل . وفي هذا إشارة إلى بعثٍ جديد لمنهج الروائز ، في الولايات المتحدة أولاً ثم في الكثير من البلدان فيما بعد .

يستحيل تَتبّع مراحل هذا المنهج بالتفصيل ، إلا أنه يبدو أنّ الإتجاه نحو البحث عن الفروقات الفردية من زاوية الصفات المعقدة ، المنتظِمة حسب بنى [المُبَنْيَنَة] ، التي سبق لنا أن تتبعنا مظاهرها الأولى ، كان يوجد في مناسبات أخرى : كتمييز فردٍ عن طريق « صفحته النفسانية « [الجانبية السيكولوجية / بروفيل] ، أي عن طريق رسم بياني يمثل بشكلٍ توليفي [تركيبي] قدراته العليا ومواطن ضعفه التي تتجلى في مجالات متعددة (روسّوليمو Rossolimo ، ١٩٠٩ ، كلاباريد Claparède ، ١٩١٦) ، وكإستعمال اختبارات « الشخصية » أو « المزاج » التي تضاف إلى اختبارات الذكاء أو الإستعدادات ، خصوصاً بعد سنة ١٩٣٠ ، وكوصف النتائج التي حصل عليها المرشّح وصفاً يكون بمفرداتٍ من « العوامل » المعزولة عن طريق « التحليل العاملي » الذي سبقت الإشارة إليه (مصلحة الإستخدام في الولايات المتحدة ، سنة ١٩٤٥) ، إلخ .

وفي فرنسا قام العالِم النفساني أ . تولوز Toulouse(١٨٦٥ ـ ١٩٤٧) بدورٍ مهم في تطوير السيكولوجيا الفارقية (وفي غيرها من المجالات إذْ أنه أسّس مع سيموني Simonnet جمعية علم الجنس ؛ ومع لوجييه Laugier جمعيةَ علم أنماط الحياة Biotypologie ؛ كما أنه شرع في تأسيس جمعية علم الشيخوخة) . وعندما أراد دراسة العبقرية التي كان يتساءل عن مدى علاقتها بالجنون ، فإنه أخضَع لسلسلةٍ من الفحوصات : أ . زولا ، هنري بونْكارّي ، إلخ . ولما كانت المناهج المستعمَلة لا تُرضيه دقّتها ، فقد عمل على تحسينها ونشرَ في سنة ١٩٠٤ ، مع فاشيد N. Vaschide وهـ . بيرون ، كتاب « تقنية السيكولوجيا التجريبية » ، التقنية التي استعُملت فيما بعد كأول أساسٍ مناهجيّ لتطبيقات السيكولوجيا التقنية في ميدان الإنتقاء وعلى التوجيه المهني .

ففي الإنتقاء ينحصر الأمر في اختبار من له الحظ الأوفر في النجاح من

المرشَّحين المتقدِّمين لإشغالِ وظيفة . وكان فحْص العمال بواسطة الروائز ، قد تحقق في فرنسا ، ابتداء من سنة ١٩١٠ على يد لاهي J.M.Lahy (١٨٧١ ـ ١٩٤٣) ، أحدُ أعوان تولوز . وكانت فنبرغ D. Weinberg (١٨٩٧ ـ ١٩٤٦) ومساعِدة الفيزيولوجي هـ . لوجييه ، قد قامت ، نظير بوناردل Bonnardel أيضاً ، بأعمالٍ مهمة في هذا الشأن .

وفي التوجيه المدرسي والمهني كانت الغاية تسهيل تكيّف الأولادِ والشبّان مع الحياة المدرسية ومع عالَم العمل . وكان أول من قام بتطبيق مناهج السيكولوجيا الفارقية على التوجيه المهني ، في سويسرا ، كلاباريد (١٨٧٣ ـ ١٩٤٠) الذي أسّس سنة ١٩١٢ ، مع بوفيه Bovet ، معهد جان جاك روسو ؛ والذي وضع بشكلٍ خاص كتاباً بعنوان « كيف تُشخَّص قدرات التلاميذ » (١٩٢٣)، والذي كان له تأثير عالمي واسع . وتتلمذ عليه فرنسي ، فونْتنْيْ Fontegne (١٨٧٩ ـ ١٩٤٤) ، وأسهم في تأسيس « التوجيه المهني » الفرنسي ، الذي اتسع امتداده بفضل اهتمام هـ . مع م . بيرّون ؛ وهما مساعدان آخران لِـ تولوز . ففي سنة ١٩٦٥ بلغ عدد المستشارين العاملين في حوالي ٣٠٠ مركز أو ملحَق مركز ، ما يقارب من ١٣٠٠ شخص . واستُبدِل تدريجياً الفحصُ الأساسي الجاري في آخر الفترة المدرسية بعملٍ متواصل يَستمر طيلة الفترة المدرسية بغية إيجاد مزيدٍ من التكيّف مع الوسط المدرسي والمهني .

الفصـل الرابـع

عِلم النفس المَرضيّ والمنهج العياديّ

١ ـ ريبو
٢ ـ جانيه ، دوما
٣ ـ الإيحاء والتنويم ، مدرسة الـ . . . سالْبِتْريِّير
٤ ـ التحليل النفسي
٥ ـ المنهج العيادي وعلم النفس العيادي

إذا كان من الممكن استخلاص بعض الإتجاهات المشترَكة بين مختلف الأبحاث التي سبق أن أوردناها ، فيبدو تماماً أنّ واحداً من بين تلك الإتجاهات الأساسية هو ذاك الذي يقود العالِم النفساني إلى مدرسة الأحداث [الوقائع] . إنّ سلوك المرْضى الذهنيين [العقليين] ، الذي هو فئة خاصة من الأحداث ، يشكّل القاعدةَ التي أخذ يشاد عليها علم النفس المرَضي .

والرَّجل الذي أسهم بشكلٍ قاطعٍ في تكوين شخصية علم نفس مرَضي - الذي هو في أساسه علمنفس فرنسي - لم يكن طبيباً بل فيلسوفاً ، إنه ت . ريبو .

١ - ت . ريبو (١٨٣٩ - ١٩١٦)

كان ، والحقّ يُقال ، فيلسوفاً قاسياً بحقّ الفلسفة التي تَعلّمها في مدرسة دار المعلّمين تلك التي دخلها في سنة ١٨٦٢ . وفي سنة ١٨٧٠ نشر كتاب « علم النفس الإنكليزي المعاصر » الذي كان لمقدمته دويّ كبير . ففيه أكد على أنّ علم النفس يجب أن ينفصل عن الماورائيات وأن يترك لها درس « العلل الأولى ويقتصر على الملاحظة العلمية للوقائع التي هى أشمل من « الملاحظات الداخلية » : فالسيكولوجيا يمكنها في الواقع أن تَشمُل « كلّ ظاهرات الفكر عند جميع الحيوانات وأنّ تتفحص لا الشكل الراشد من هذه الحيوانات فقط ، بل والمراحل المتتالية لنموها أيضاً ؛ وبذلك فإنّ حقلها يتّسع ، بشكلٍ شاسعٍ وإلى ما لا تخوم له تقريباً ، للأبحاث والتحقيقات » . ثم إنّ استقلال علم النفس عن ما بعد الطبيعة لا يعني بالضرورة ذوبانه في الفيزيولوجيا . وهكذا فبعد أن صوَّرَ ريبو مجال علم نفس الحيوان ومجال علم النفس التكويني ، أخذ يجوس ويكتشف بنفسه ، عبر مؤلّفاته اللاحقة ، مجال علم النفس المرَضي .

أمّا الوقائع اللازمة له فقد أخذ يلتقِطها من بين الملاحظات الهائلة المشتتة « في كتب الطب ، وفي الموسّعات في الأمراض العقلية ، وفي الكتابات التي وضعها مختلف علماء النفس » . كما شاهد في الإختلال Désorganisation المَرَضي بديلاً حقيقياً يحلّ محل المنهج التجريبي . فهذا التفكك يستقر في الواقع وفقاً لنظام مستقرٍ ثابت ، بموجبه يهلك الجديد قبل القديم ، والمعقّد قبل البسيط . إذن ، يُحقق لنا « التحلُّل » Dissolution المختلِف الدرجات تحليلاً للسيرورات على إختلاف مستوياتها ، وهي السيرورات التي لا يمكننا الإشتباه

بوجودها طالما كانت مندمجة متكاملة في المسار السويّ لتأديتها عملها .

قـام ريبو يطبق تلك الطريقة في مؤلَّفاتٍ جلبت له شهرةً طبّقت الآفاق هي : « أمراض الذاكرة » (١٨٨١) ، « أمراض الإرادة » (١٨٨٣) ، « أمراض الشخصية » (١٨٨٥) . وأصبح أستاذاً في السوربون سنة ١٨٨٥ ثم ، في سنة ١٨٨٨ ، في الكوليج دي فرانْس وبالتحديد صار أستاذ منبر السيكولوجيا التجريبية والمقارنة وهو منبر أوجِد من أجله بفضل رينان . وفي سنة ١٨٩٦ ، أقرّ في كتابه « علم نفس العواطف » ، موافقاً فرويد ـ بل وربما متقدماً عليه ـ أولوية الحياة الوجدانية التي تلعب فيها الميول ، التي تكون غير واعية في قسمٍ كبير منها ، دوراً أساسياً يمكن أن يظهر إلى الخارج بأشكالٍ عدة : إمّا إثر توقّفٍ النمو الوجداني (« الـ نزعة الطفولية النفسانية » التي نادى بها ريبو تؤذِن أو تبشّر بِـ « التخلّف الوجداني » الذي نادى به فرويد) ؛ وإمّا بـ « تحلّل » المكتسبَات المستجِدّة . ثم عاود في سنة ١٩١٤ البحث في « الحياة اللاواعية والحَركات » .

ونظراً لأسفه على عدم استطاعته ملاحظة المرضى بنفسه ملاحظة مباشرة ، بحكم أنه لم يكن طبيباً ، فقد كان يطلب من تلاميذه ثقافة مزدوجة ، فلسفية وطبية ؛ مقيماً بذلك عرفاً غالباً ما استمرّ عليه في فرنسا أساتذة علم النفس في السوربون وفي الكوليج دي فرانس (ب . جاني ، ج . دوما ، هـ . فالون ، ش . بلونديل ، ج . بوايي ، د . لاغاش) .

وهكذا فبتشييده صرح منهج علم النفس المَرَضي ، استعمـل ريبو ، ككل المجدِّدين ، مفاهيم ؛ كما وسّع إتجاهاتٍ كانت قد سبقته بظهورها أو عاصرته .

ومنذ القرن التاسع عشر أظهر أطباء نفسانيون باريسيون (مورو دي تور Moreau de Tours ، بايارجي Baillarger) اهتماماً بعلم النفس، وخصوصاً بعلم النفس الذي نادى به مان دي بيران Maine de Biran؛ ومن هنا يمكن الكلام بشأنهم عن « مدرسة طبية سيكولوجية » . ومن جهة أخرى ، أخذت الحاجة إلى إستعمال المنهج التجريبي في مجال علم النفس تبرز من مختلف الجهات : ففي كتابه « **علم النفس الألماني المعاصر** » لسنة ١٨٧٩ (الذي كان عنوانه الصغير : مدرسة تجريبية) ، أشار ريبو Ribot من ضمن ما أشار إليه ، إلى أبحاث فكنر وفونت .

كما حقق المنهج التجريبي انتصارات باهرة ، في مجال آخر قريب ، هو الفيزيولوجيا . وكان أن صرح كلود برنار ـ الذي دشّن سنة ١٨٥٤ منبر الفيزيولوجيا التجريبية في السوربون ـ سنة ١٨٦٩ : أنّ الظاهرات الفكرية قابلة لأن تفسَّر من قِبل العالِم الفيزيولوجي .

وكان قد بقي أن يُرى في الملاحظة المَرَضية [الباتولوجية] البديل ، المعادِل ، للمنهج التجريبي . فبهذا الصدد سبَق لِـ « لالّيمان » Lallemand ، أن عرض سنة ١٨١٨ ، في أطروحته **إقتراحات باتولوجية تهدف إلى توضيح عدة قضايا فيزيولوجية** . وبعدئذٍ جاء كلود برنار يؤكد ، بسلطة أقوى ، التشابه الأساسي بين المَرَضي والسويّ في كتابه « **مدخل إلى دراسة الطب التجريبي** » (١٨٦٥) ، ويَلّح أيضاً على فائدة المنهج المَرَضي في مجال الفيزيولوجيا . لكن ريبو أخذ عن عالِم الأعصاب ج . هـ . جاكْسون J.H.Jackson (١٨٣٥ ـ ١٩١١) فكرته الأساسية عن « التحلّل » . وقام ج . ديلي J. Delay يوضح (١٩٥١ ، ١٩٥٣) القربى القائمة بين فكر ريبو وفكر جاكسون . فكلا الرجلين كانا يكنّان إعجاباً بالغاً بالعقيدة التطورية التي نادى بها الفيلسوف الإنكليزي هـ . سْبنسِرْ (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) .

في نظر هذا الأخير ، إنّ الترابطات المتولدة لدى فرد موضوع عدة مرات في نفس الموقف هي ترابطات وراثية (فكرة سنلقاها ، كما رأينا ، عند بحث الإنعكاسات الشرطية التي نادى بها بافلوف) ؛ وذلك هو أصل الغريزة . وهكذا تتكون الذاكرة والذكاء («المعرفة»)(١) انطلاقاً من الغريزة : إذْ تتوالد السيرورات المعقّدة انطلاقاً من السيرورات الأكثر بساطة وبصورة اندراجية متراتِبة . لقد أخذ جاكسون يُطبق هذه العقيدة على الأمراض العقلية التي يكون مسيرها تقهقراً يَتّبع ، باتجاه عكسي ، المراحل نفسها التي في التطور . ويكون الجهاز العصبي مؤلفاً من مراكز تشكّل تراتباً : أي تكون فيها المراكز الدنيا هي الأكثر أوتوماتيكية ؛ وكل مركز يسيطر على المراكز التي دونه يوضع بذات الوقت في موضع التبعية بالنسبة إلى المراكز التي فوقه . أما المراكز العليا فهي الأكثر تعقيداً ، وهي التي تتيح التكيّفات الشديدة التمايز . إلاّ أنّ المراكز الأعلى القائمة في أعلى

(١) Cognition .

السلسلة المتراتبة تكون أيضاً أسرع المراكز عَطَباً . فالمرض أول ما يصيبها مسبِّباً زوال أكثر وجوه السلوك تمايزاً وتعقيداً ، و« محرِّراً » الوجوه والمظاهر الأكثر أوتوماتية ، المضبوطة والمراقَبة حتى ذلك الحين .

استعمل ريبو هذه الأفكار ، التي ظهرت بين سنة١٨٦٨ و١٨٨٤ ، بصورة جلية عقب سنة ١٨٨١ . كما ظلّت هذه الأفكار تحتفِظ بمكانتها ، مع بعض التحفّظات حول معنى التراتب وحول التماثل [التناظر] الدقيق ، المضبوط ، بين مراحل التطور ومراحل النكوص .

عاون تين انطلاقات ريبو . فقد أدرك الأول هو أيضاً أهمية السيكولوجيا المَرَضية ؛ كما عاونها أيضاً رينـان الذي نشـر سنة ١٨٩٠ مؤلفـاً ، كتبه سنة ١٨٤٨ ـ ١٨٤٩ عن « مستقبل العلم » ناهض فيه السيكولوجيا القديمة التي كانت علماً تجريدياً عن الإنسان الراشد والمتحضر ، واقترح درس الإنسان أثناء تطوره ، ودراسة الولد ، والبَدَئي ، والمريض . هنا نرى أنّ أعمال ريبو جاءت تدْخُل في صميم هذا البرنامج .

٢ ـ جانيه (١٧٥٩ ـ ١٩٤٧
وج . دوما (١٨٦٦ ـ ١٩٤٦)

كان جانيه Janet ودوما Dumas من تلاميذ ريبو، وكانا من خريجيّ دار المعلمين ، ثم لفترة ما ، زميلين في كلية الطب . أسسا معاً ، سنة ١٩٠٤ ، « جريدة علم النفس السوي والمَرضي » التي أشرف عليها ابتداء من سنة ١٩٣٨ ش . بلونديل Blondle ـ الذي مات في السنة التالية ـ ثم ب . غييوم Guillaume (١٨٧٨ ـ١٩٦٢) وميرسون Meyerson . وقد وقّعا معاً المذكرة التي خصصتها مجلة « الزمان » ، بتاريخ ١٠ كانون الأول ١٩١٦ ، لريبو الذي كان مأتمه سيجري في اليوم التالي . كان دوما تلميذاً لِـ جانيه عندما صار هذا الأخير ينوب عن ريبو في الكوليج دي فرانسٍ قبل أن يحل محله سنة ١٩٠١ ، ويبدو أن ما قدمه جانيه كان أكثر أصالة ـ بنظر معلّمهما المشترك ـ من الشيء الذي قدمه دوما .

توجه بيير جانيه مبكراً نحو الفلسفة . لكن خلال ذلك حَرَّضه عمّه الفيلسوف بول جانيه على إكمال ثقافته العلمية أيضاً ، إذْ أنّ هذا الأخير كان يأخذ على نفسه ذاك النقص . وهكذا درس الفيزيولوجيا مع داسْتْرْ ، ثم الطب . وفي سنة ١٨٨٢ ذهب يعلّم الفلسفةَ في كلّيات الريف، وكان قد أُجيز في الفلسفة ودرس سنتين من الطب . وظلّ بالوقت ذاته يعمل في مستشفى الـ هافْرْ ، حيث أسس قاعة مخصصة للمرضى العصبيين [العُصابيين] أسماها قاعة القديس شارْكو على اسم عالِم الأعصاب الشهير في مستشفى سالبتريير الذي سنأتي على ذكره في ما بعد . وإثر أبحاث جسورة ، ومزعجة شيئاً ما بالنسبة إلى إتجاهه في المستقبل ،

على « النوم عن بعد » (كان التنويم [المغناطيسي ، الإيحائي][1] ، كما سنرى ، بدعة العصر يومئذٍ) ، نشر سنة ١٨٨٩ أطروحته عن « التلقائية النفسانية »[2] . وبعد ذلك عاد إلى باريس ، حيث بدأ يبذل نشاطاً مكثّفاً خصّصه للتعليم ، ولدراسة الطب التي رجع إليها ، ولمختبرَ علم النفس المرضي الذي صار تحت إدارته ابتداء من سنة ١٨٩٠ في عيادة ألْـ : سالبترير . وكان يعطي دروساً في السوربون عن علم النفس التجريبي ، وينوب عن ريبو في الكوليج . من بين تلاميذه ، كان هناك هـ . بيرون الذي أصبح أمين سره في مختبره في السالبترير .

وفي سنة ١٩٠١ تخلّى ريبو عن مقعده في الكوليج لِـ جانيه . فاحتفظ هذا به حتى سنة ١٩٣٥ ، معطياً فيها تعليماً كان دائماً مشوِّقاً ومهمّاً سواء من جهة مزاياه في العرض التي اجتذبت كل من سمعه ، أو من جهة عمق أفكاره الأصيلة التي ضمنها العديد من مؤلفاته ولا سيما : « حالة المهستِرين العقلية »[3] (١٨٩٢) ، « العُصابات والأفكار الثابتة »[4] (١٨٩٨) ، « الوساوس والوهن النفسي »[5] (١٩٠٣) ، « العُصابات »[6] (١٩٠٩) ، « الاستطبابات النفسانية »[7] (١٩١٩) ، « من القَلق إلى الوجد »[8] (١٩٢٦) ، « تطور الذاكرة ومفهوم الزمن »[9] (١٩٢٨) ، « الذكاء قبل الكلام[10] (١٩٣٦) .

نجد لدى جانيه بعضاً من أفكار ريبو ، إمّا « استقاءً » مباشراً وإما من جراء التأثيرات المشتركة (إيحاءات مدرسة « الطب النفساني » في القرن التاسع

---

(١) Hypnotisme .

(٢) L'automatisme psychologique .

(٣) L'Etat mental des hystériques .

(٤) Névroses et idées fixes

(٥) Les obsessions et la psychasthénie .

(٦) Les névroses .

(٧) Les médications psychologiques .

(٨) de l'angoisse à l'extase .

(٩) L'évoloution de la mémoire et la notion du temps .

(١٠) L'intelligence avant le langage .

عشر ومان دي بيران خصوصاً) . وأولها ، بالطبع ، اهتمامه بالمنهج المَرَضي . وقد شدّد ، هو أيضاً ، على أصالة علم النفس واستقلاله عن الفلسفة وعن الفيزيولوجيا . أمّا من جهة المنهج ، فقد ركّز أيضاً على ضرورة الإكتفاء بمراقبة الأعمال الخارجية ، التصرّفات (Conduites) . إلاّ أنّ « التصرفات » في فهم جانيه هي ملاحظات من مستوى غير مستوى ملاحظات العالِم السلوكي ، الذي يَعدّ المرات التي يتجه فيها الجرذ ، الموضوع في متاهة ، نحو الممر الأيمن . فالمقولات [الأصناف] التي يرمي إليها جانيه أوسع بكثير إذْ تتضمن مجموعات أفعالٍ ذات معنى ، وذات هدف ، وتوحّد فيما بينها قيمتها الوظيفية المشتركة . فـ « تصرفات الظّفَر » ، مثلاً ، تتوافق مع « هدر القوى الإحتياطية » وتتضمن أيضاً العمل الجنسي كما تتضمن كذلك الألعاب أو الدعابات .

وإذن ، يندمج تاريخ نموّ الفكر البشري بتاريخ التصرفات . فالذاكرة ، مثلاً ، تظهر عندما سيتوجب على الحارس ، الموضوع خارج المعسكر وليس ـ كما هو الحال في دنيا الحيوانات ـ حارساً يكون ذا اتصالٍ مباشر مع الأفراد الآخرين في القطيع ، أن يكون قادراً على تحذير بني جنسه ، ليس في اللحظة ذاتها التي يظهر فيها الخطر ، بل عقب ذلك بقليل ، عندما سيقفل عائداً معهم .

وهكذا يكون العمل في أساس الفكر . ومن جهةٍ أخرى ، يُعتبَرَ الفعل إعتاق مَيل ، أو إعتاق « إستعدادٍ للقيام بسلسلة من الحركات المتتابعة في نظامٍ ما » . إذن ، تتراتب التصرفات المختلفة (وبالتالي الميول المختلفة ، أو الوظائف النفسانية المختلفة) . إنّ بعض هذه التصرفات يتطلب كميةٍ كبرى من « القوة النفسانية » ودرجة مرتفعة من « التوتر » . تلك هي التركيبات[1] [التوليفات] الجديدة التي تتناول أحداثاً متعددة ، كالتركيبات التي يتطلبها العمل الفعال على الواقع ، « وظيفة الحادث الواقعي »[2] . وهناك توليفات أخرى تتطلب جهداً أقل وتوتراً أدنى : تلك هي النشاطات المنزّهة ، والتفكير التجريدي ، ثم الوظائف المتناوِلة صوراً ذهنية ، وردود الفعل الإنفعالية والحركات العضلية غير النافعة .

---

(١) Synthèses .

(٢) Fonction du réel .

لاحظ إي . ميرسون سنة (١٩٤٧) أنّ مفهوم التوتر هذا يتلاقى مع الفرضيات التي قال بها مودْسْلي ، وسبنسر (الذي أشرنا إلى تأثيره على ريبو) ، وهوفْدِنْغ ، وبرغسون . ويمكن أيضاً ملاحظة وجود مفهومٍ جدّ قريبٍ من مفهوم التوتر في نظريات علماء النفس الإحصائيين ، هذه النظريات التي تشير جميعها إلى وجود عاملٍ عام يُؤوَّل على أنه طاقة ذهنية (سبيرْمان) . ومهما يكن من أمر ، فإن جانيه يُدِلّ على أن ـ في العُصابات (لا سيما في « الوهن النفسي ») ـ الوظائف التي تتطلب درجة عالية من الجهد تكون هي الأولى التي يُبلغ إليها وتزول ؛ في حين أنّ الحالات الدنيا ، الأكثر أوتوماتية تستمر ، بل أحياناً تتفاقم . وهذه الملاحظة توصِلنا إلى جاكْسون عبر ريبو . إلا أنّ جانيه يعلِن إرتكازه على أبحاث فرنسية سابقة لما قام به جاكسون (جوفروا ، سنة ١٨٢٨) . ويبدو الدور الذي يعزوه جانيه هذا إلى ريبو ، عدا « الدفعة الفائقة التي أعطاها للسيكولوجيا العلمية » ، دوراً واضحاً تماماً في هذه الجملة من المحاضرة التي خصصها له ، في الكوليج دي فرانس ، يوم الإحتفال بوفاة سلفه بالذات : « لقد أعاد ريبو الإعتبار إلى التراث الفرنسي ، وقد نجح في إحياء وفي إدخال منهج دراسةٍ ـ متواضع بلا شك ، ولكنه ضروري ـ إلى حقل التعليم » .

شدد دوما ، عندما مَثّل ، سنة ١٩٣٩ ، أكاديمية الطبّ وأكاديمية العلوم الأخلاقية والسياسية في إحياء الذكرى المئوية لولادة ريبو ، على الإشارة إلى تأثير ريبو المباشر والدائم على فكره فقال : « إنني أتشرف بالكلام أمامكم كتلميذ قديم لِـ تيودول ريبو . لقد عمِلت ، منذ زمنٍ في مدرسة دار المعلمين ، تحت إدارته . تَتبعتُ محاضراته في السوربون وفي الكوليج دي فرانس ، طيلة الفترة التي علّم فيها هناك . ولم أكتب شيئاً بغير أن أستعمل مناهج العمل التي أخذتها عنه . لقد قدّمتُ له جميع كتبي إهداء . . . وطيلة ثلاثين سنة كانت نصائحه ومحبته تشكل العون لي في كل ما أعمل . لقد كنتُ تلميذاً له طيلة ثماني سنوات ، وطالباً إلى الأبد » .

عقب دخول دوما مدرسة دار المعلمين سنة ١٨٨٦ ، التقى بريبو سنة ١٨٨٧ ، في مكتب « **المجلة الفلسفية** » التي أنشأها هذا الأخير سنة ١٨٧٦،وبعد أن استمع إلى نصيحته بإكمال ثقافته الفلسفية بالثقافة الطبية ، تسجل دوما في كلية

الطب وتخرج استاذاً في الفلسفة سنة ١٨٨٩ ، ودكتوراً في الطب سنة ١٨٩٦ بموجب تقديم أطروحة حول « الحالات الفكرية في السوداوية »[١] . وأصبح ، منذ سنة ١٨٩٧ ، رئيساً لمختبر علم النفس التجريبي في عيادة الأمراض العقلية في كلية الطب ؛ وظل محتفظاً بهذا اللقب طيلة أربعين سنة باعتزازٍ بالغ . وإذْ نال شهادة الدكتوراه في الآداب سنة ١٩٠٠ ، على أساس أطروحته المتعلقة بِـ « الترَح والفرَح »[٢] ، فقد خلَف ب . جانيه كمكلَّفٍ بمحاضرات عن علم النفس التجريبي في كلية الآداب . وقد كان له تأثير شخصي عميق في فرنسا وفي الخارج خصوصاً في أميركا اللاتينية ، وذلك لكونه رجل ثقافةٍ وفكر رهيف ؛ وكان استاذاً لامعاً تنال دروسه نجاحاً بالغاً .

خصص دوما القسم الأكثر أصالة من عمله لدرس الإنفعالات (مثل كتاب : « الإبتسام والتعبير عن الإنفعالات »[٣] عام ١٩٠٦ ، إلخ ، . .) ، تلك الإنفعالات التي استعمل لأجلها جميع موارد الفيزيولوجيا وثرواتها . وجَمع العديد من الملاحظات حول كيفية عمل المراكز العصبية ، والجهاز الودّي [السْمبتاوي] ، والغدد الصماء ، وأجرى مقارنتها بالملاحظات النفسانية والنفسانية المرضية [النفسمرضية] . وكان كلّ عمله مرتكِزاً على مسلّمة التطابق أو التواحد الأساسي بين الأواليات السوية والمرَضية ، وهي المسلّمة الموروثة عن كلود برنار والمرتّكزة على منهج ريبو ؛ وذلك بعد أن أكملها دوما وأغناها . وأتاحت له الحرب فرصة تطبيق هذا المنهج على قضايا أخرى هي : الإضطرابات العقلية والإضطرابات العصبية الناتجة عن الحرب[٤] (١٩١٩) .

ثم ، زيادة على ذلك ، حقّق دوما إنجازاً هاماً وذلك بتوجيهه نشر كتاب « الموسَّع في علم النفس »[٥] (١٩٢٣) . أعقبه بعد سنة ١٩٣٠ بـ « الموسّع الجديد في علم النفس » . ربما كان لهذين الكتابين الموسَّعين الفضل في تعريف

---

(١) Les états intellectuels dans la métancolie .

(٢) La tristesse et la joie .

(٣) Le sourire et l'expression des émotions .

(٤) Troubles mentaux et troubles nerveux de la guerre .

(٥) Traité de psychologie .

طلّاب علم النفس باسم دوما . لقد ساعد في تأليفهما عظماء علماء النفس الفرنسيين على اختلاف ميولهم . فهل حققت تلك النشرة تماماً المقاصد الأولى التي هدف إليها مديرها ؟ يبدو أنّ ذلك لم يتحقق . إذْ يُقال إنّ دوما قد أراد لـ « الموسَّع » هذا أن يعبّر عن عقيدة ، هي عقيدة مدرسة علم النفس الفرنسية التي تُعتبر بنظره عقيدة ريبو . فقد أُهْدِيَ « الموسَّع » إلى ريبو بهذا الشطر من بيت شِعرٍ مستلّ من نشيد يونانيٍ مرفوع إلى زوس : « إننا خرجنا منك » . والواقع أنّ كلا من معاونيه حرر فصلاً وفق منظور شخصي ، بحيث يمكن القول إنّ العمل يتميز بغناه أكثر مما يتميز بإنسجامه . وسواء أثار هذا العمل المتعة أم الرثاء ، فإن مدرسة نفسانية فرنسية « ذات عقيدة » قد بقيت ـ وما تزال أيضاً ـ غير موجودة [يرتجى إيجادها] .

٣ ـ الإيحاء ونزعة التنويم
مدرسة السالبيتريير

كان ريبو ينصح تلاميذه بأن يَدْرسوا الطب ، وأن يروا بأعينهم مرضى . وباتباع هذه النصيحة فقد دخل العديدون ضمن « حلقة تأثير » عالِم الأمراض العصبية الشهير ج . م . شاركو J.M. Charcot (١٨٢٥ ـ ١٨٩٣) .

كـان هذا بصفته رئيس مصلحة في مستشفى السالبترير عام ١٨٦٢ ، يعطي هناك ابتداء من سنة ١٨٦٦ دروساً يتناول بعضها أمراض الجهاز العصبي . ولقد أخذ على عاتقه سنة ١٨٧٠ المصابين بالهستيريا [المهستِرين] « غير المجانين » . ثم أصبح أستاذ التشريح المَرَضي في كلية الطب في باريس سنة ١٨٧٢ . وفي سنة ١٨٧٨ شرع في أبحاثه عن التنويم ، كما حصل في ١٨٨٢ على منبر عيادي للأمراض العصبية أُنشيء خصيصاً من أجله في السالبترير ؛ وسرعان ما حَقّق لهذا المنبر شهرةً عالمية .

بالرغم من أنّ تاريخ مدرسة السالبترير يهمّ مباشرةً الطب أكثر مما يهم علم النفس ، فإننا لا نستطيع إغفال ذكرها هنا . أولاً لأنها كانت بغير شك مزاراً لعلماء نفس أمثال ب . جانيه وأ . بينيه ، أو س . فرويد . بل وربما لأنّ الأبحاث التي جرت فيها حول الإيحاء وحول التنويم عند المهستِرين تتصل بتيار من الإهتمامات ذات الآثار المهمة في مجال « علم النفس الدينامي » .

يَدْرس علم النفس الدينامي ، بمقدار ما يمكننا أن نُعرّفه بإيجاز ، القوى (« الحوافز » ، « الميول » و« النزوات »[١]) التي يبدو أنها توجِّه ، لهنا ولهناك ،

---

(١) Pulsions ؛ غرائز : instincts .

منطلَق نشاط الفرد ابتداء من نشاطه الحركي البسيط حتى استخدامه لذكائه . يتجلّى وجود أمثال هذه القوى واضحاً تماماً لدى تلك الفئة من المرضى الذين لا يوجد عندهم أيّ إصابة عضوية ظاهرة للملأ . والذين يدلّ جهازهم الذهني ، في بعض الأحيان على الأقل وضمن إطارٍ محدود ، على قدرة على العمل ، والذين يسلكون رغم ذلك سلوكاً غير متكيف ومضطرب . هذه الإضطرابات أو الأمراض ، عُصابات أو ذهانات[1] ، معروفة منذ زمنٍ بعيد ، وكانت طبيعتها توحي بفكرة أنّ الأدوية التي تُزرع في الجسد ليست مما يَصحّ لها لسبب أن الجسد ظاهر السلامة والمعافاة . وذلك في حين تتوجّب معالجة مباشرة للسيرورات الكامنة الضمنية المسؤولة عن الإختلال الملحوظ . فلماذا لا يتمّ إحلال إرادة المعالِج[2] محلّ « إرادة » المريض المتداعية ؟ هناك سبيل إلى ذلك . ففي بعض الأحوال ، يمكن اصطناعياً ، وضع بعض الأشخاص في حالة قريبة من النوم ، هي التنويم ، يكون فيها هؤلاء الأشخاص مطيعين تماماً لما يوحى إليهم ، فيجيبون عن كلّ سؤالٍ يوجَّه إليهم ، وينفِّذون كلّ أمرٍ يُعطى لهم ، إمّا مباشرة وإمّا بعد اليقظة . ويسمّى مجموع المناهج التي يمكن أنْ تَبعث ، بفعل الإيحاء ، هذا الوضع ،بالتنويم [الإيحائي] .

يعود الفضل في نشر هذا النوع من المعالجة ، في باريس ، ابتداء من سنة ١٧٧٨ ، إلى ف . أ . مسمير (١٧٣٤ ـ ١٨١٥) .

أعاد بيير جانيه ، في كتابه « الإستطبابات السيكولوجية » المنشور في سنة ١٩١٩ إلى الأذهان ، تاريخ الإيحاء والتنويم . وفيه نرى كيف برزت ، حوالي سنة ١٨٢٠ ، الفكرة القائلة بأنّ التحولات التي يولّدها التنويم ليست بذات علاقةٍ مع السائل المغناطيسي الحيواني السري ، وإنما يمكن أن تفسَّر نفسانياً بـ « التأثير المعنوي » الذي يمتلكه المعالِج ، وهو التأثير الذي يَبعث في نفس المريض « تغييراً معنوياً » يكفي للتسبّب بالشفاء .

وعقب سنة ١٨٦٥ ، تُرك التنويم المغناطيسي للدجّالين . وبعد عشرين سنة ، قام شاركو يجذب الأنظار بتسليط انتباه رجال العلم على هذا الموضوع ،

---

(١) عُصاب : Névrose ؛ ذُهان : Psychose .

(٢) Thérapeute .

بعد أن كانوا حتى ذاك الحين ميالين إلى عزو الظواهر المحدَّث عنها إلى مجرّد التظاهر والتصنّع .

فقد قام شاركو ، وهو طبيب أمراض عصبية ، يتحرى عن حالة التنويم من خلال الإشارات والدلائل العضوية الواضحة وغير القابلة للشبهة وهي : تحوّل في حالة العضلات ، وفي الحركات الإنعكاسية والحساسيات المختلفة ؛ فأدى به ذلك الدرس إلى تمييز ثلاث حالات عصبية أمكن التعرف عليها بواسطة تنويم المهستِرين وهي : حالة السبات المَرَضي (Léthargie) ، وحالة التخشّب [التيبّس] (Catalepsie) ، ثم حالة المشي أثناء النوم [الرَّوبَصة] (Somnambulisme) . وفاز المؤلِّف ، بفضل وصفه هذه الحالات الثلاث ، فوزاً عظيماً أمام أكاديمية العلوم في ١٣ شباط ١٨٨٢ . كما نالت عيادة السالبترير بعد ذلك شهرة فائقة ، وعرف التنويم انتشاراً واسعاً .

في هذه الأثناء ، كان استاذ من كلية الطب في نانسي ، هـ . بِرْنْهَيْمْ (٨٣٧ ـ ١٩١٩) ، يَدْرس بدوره أيضاً التنويم ؛ فلم يجد فيه غير المفاعيل التي يحدثها الإيحاء ، غير مفاعيل « التأثير الناجم عن فكرة موحاة ومقبولة من قِبل الدماغ » . وفي هذا بعث لفكرة تركز كثيراً على « التغييرات المعنوية [الأخلاقية] » . وحوالي سنة ٨٩٠ قام برنهيم ، الذي لم يعثر إبان عمله في نانسي على « الحالات الثلاث » المشهورة والتي صارت تقليدية في السالبيترير ، يؤكد بأن هذه الحالات بالذات توحي للمرضى الذين ، بعد سماعهم بها ، يتأثرون بها لا شعورياً [دون وعي] ، فيتصرفون أثناء الفحوصات التصرف الذي توده هذه النظرية المقررة مسبقاً . « إنّ التنويم في السالبترير ، هو تنويم اصطناعي ، وحصيلة تربية » . وخرجت مدرسة السالبترير مهزومةً في هذا الصراع ، ثم زالت بزوال مؤسسها سنة ١٨٩٢. لكن مدرسة نانسي لم تعمّر بعدها هي أيضاً . فعقب سنة ١٩٠٠ بقليل ، نامت نظرية التنويم نوماً عميقاً . إلا أنّ هذا الصراع الحماسي ، ساهم كثيراً في القبول بأهمية « الإستطبابات النفسانية » ، كما يسميها جانيه ، والتي تُلاقي في أيامنا نجاحاً فائقاً .

٤ ـ التحليل النفساني [التحليلنَفْس]

كان يُعْرَف، منذ زمنٍ قديم ، أنّ إضطراباتٍ في التصرف قد تَظهر عقب حادثٍ ما من حوادث الحياة كان قد أثار إنفعالاً بالغاً .

لقد أوضح شاركو في دروسه التي أعطاها سنة ١٨٨٤ ـ ١٨٨٥ أوالية هذه الاضطرابات ، وذلك في معرض فحصه المرضى الذين كانوا مشلولين دون أن يكون مستطاعاً معرفة السبب العضوي لهذا الشلل (« الشلل الهستيري ») . وبدا أن سبب الشلل هذا لم يكن الحادث بذاته ، بل ذكراه التي يحتفظ بها المريض . وكان لهذه اللمعة الطريفة البادية الوضوحِ أهميةً لكونها فتحت آفاقاً أمام المعالَجة النفسانية . ذلك لأنّ الطبيب الذي لا يستطيع عمل شيء بشأن الحادث الذي مضى ، يمكنه إحداث تغيير في ذكرى ذلك الحادث الماثلة لدى المريض .

قام بيار جانيه ، منذ بداية أعماله ، بتقديم الملاحظات التي تؤكّد مفاهيم معلّمه . ونُشرت أمثال هذه الملاحظات في ما نُشِر له من أعمال بين ١٨٨٦ و١٨٩٢ (وبالأخص في كتاب « **التلقائية [الأوتوماتية] النفسانية** » عام ١٨٨٩) ، ثم تضاعفت هذه الملاحظات خلال السنوات اللاحقة . فقد أخذ يمارس التحـلـيل النفساني » للإضطرابات التي يلقاها لدى مرضاه ، هادفاً إلى تحقيق ما يسمّى بـ« التطهير المعنوي » «Désinfection morale» وذلك بفصل عروة ، بتفكيك ، « الأنظمة [الانساق] النفسانية » المكوَّنة بفعل ذكرى الحادث وبفعل الإضطرابات (الشلل أو غيره) التي اقترنت بتلك الذكرى . هنا لاحظ أنّ

المريض قد لا يعي تماماً الذكرى الصادمة [الراضَّة][1] ، ثم تكلم سنة ١٨٨٩ عن « تحت وعي [تَحْوَعي] يحصل عن طريق التفكك النفساني » . ونادى بأن وضع المريضُ في حالة روبصةٍ مقصودة هي الحالة الوحيدة التي تمكّنه من سرد وقائع الحادث المسبِّب للإضطراب .

وهكذا سار في أبحاثه شوطاً بعيداً حتى لم يعد يرى فيها إلا تأكيداً لما نَشَره بعنوان « دراسات حول الهستيريا »[2] ، في فيينا سنة ١٨٩٥، ج . روير وس . فرويد .

كان بين مرضى ج . بروير (١٨٤٢ - ١٩٢٥) ، وهو فيزيولوجي درس التنفس وحس التوازن ، شابة عمرها ٢١ سنة ، اعتنى بها وعالجها من سنة١٨٨٠ إلى ١٨٨٢. هذا في حين كان فرويد يوشك أن ينهي دراساته للطب . كانت هذه الفتاة تشكو من اضطرابات هستيرية خطيرة : تيبّس ، فقدان الإحساس ، سعال عصبي ، عدم القدرة على الأكل والشرب ، اضطرابات في اللغة ، إلخ . وبعد أن لاحظ بروير أنها في حقبات « غيبوباتها » كانت تردد بكثرةٍ هائلة كلمات بغير معنى ، نوّمها [مغناطيسياً] وأخذ يعيد عليها تلك الكلمات. حينئذٍ أخذت تقصّ أقاصيص حزينة عن شابة تقوم بجانب سرير والدها المريض . هنا نقول إنه قد سبق أن ظهرت أعراض المرض على المريضة عندما كانت بجانب والدها المريض تعتني به .

وأثّرت هذه الأقاصيص في نفس الفتاة تأثيراً حسناً وأوقفت اضطراباتها مؤقتاً ، بل ووصفتها هذه الفتاة نفسها بـ« المعالَجات [الجلسات العلاجية] الكلامية » ، بعملية « التعزيل » . وبالوقت ذاته زال عنها عارض استحالة الشرب نهائياً يوم أُتيح لها أن تقص على بروير قصة حادثة صغيرة (كان كلب يخصّ شخصاً تكرهه قد شرب أمامها الماء من كأس) سببت لها قرفاً وغضباً لم تستطع التنفيس عنها في ذلك الحين .

وهكذا نتعرف في هذه الحالة على التأثير المُجْرِح [المحْدِث للصدمة] لذكرى تجربة إنفعالية سالفة . وأنار بروير جوانب القضية ، وأوجد منهجاً

---

(١) Traumatisant .

(٢) Studien über Hysterie .

للعلاج (قصص يُدْفع إليها تحت تأثير النوم) قبل شاركو وجانيه . لكن تطبيق التنويم بدا شاقاً ، فقد أصبحت الفتاة عاشقة لبرويير نفسه (ردّ فعل يَعرف التحليلُ النفساني تفسيره اليوم بواسطة مفهوم « التحويل ») ؛ وتضايق هذا كثيراً ، ففضل ترك ذلك الحقل الدراسي بعد نشْر « دراسات حول الهستيريا » .

تولّى س . فرويد (١٨٥٦ - ١٩٣٩) ، الذي كان آنذاك يعمل منذ عدة سنوات مع برويير ، المهمة هذه وكرس لها حياته . واكتسب عن طريقها شهرة لم تتوفر ، على مايبدو، لأحد حتى الآن في الأعمال النفسانية . فبعد نيله الدكتوراه ، تتلمذ فرويد ، في سنة ١٨٨٥ - ١٨٨٦ على يد شاركو الذي كان قد أشار ، قبل ذلك بعام ، إلى أهمية الذكريات الناجمة عن الصدمات [الجروح ، الرضّات] الفيزيائية[1] في أنواع الشلل الهستيري ، والذي أُتيحت له الفرصة لكي يذكر أمام فرويد أثر العوامل التناسلية في الإضطرابات الهستيرية . ويعترف فرويد بأنه ، حاله في ذلك كحال برويير ، تأثر كثيراً بشاركو عندما نشرا سنة ١٨٩٥ تفسيراً لحالة الفتاة التي أتينا على ذكرها . إلا أنّه ينكر أن يكون مديناً بشيء لجانيه ، الذي أخذ بدوره، على الصعيد النفساني، مفهوم الجرْح [الرضّة] الذي كان نادى به شاركو ، وطوَّره جانيه من سنة ١٨٨٦ إلى سنة ١٨٩٢ .

في هذه الأثناء كان فرويد ، في فيينا ، يعالج مرضاه بالتنويم وبالإيحاء . ثم عاد إلى فرنسا في سنة ١٨٨٩ ، لكنه ذهب هذه المرة إلى نانسي يزور خصم شاركو ، برنهيّم Bernheim . هناك تعلّم خصوصاً أن المرضى لا يفقدون تماماً ذكريات الأعمال التي قاموا بها أثناء النوم [المغناطيسي] ، وأنه بإمكانهم بعد اليقظة أن يقصّوا قصتها ، بعد الإلحاح الشديد عليهم . انتفع فرويد من هذه التعاليم عندما كان يعاني صعوبات في تطبيق التنويم لعالجة مرضاه .

كذلك فإنّ ذكرى الحدث الصادم لا تُنسى تماماً ، وبالإمكان إحياؤها في ذهن المريض بمضاعفة الأسئلة . إنما نظراً لما يقترن به هذا المنهج من صعوبة قد تُرِك وتُخلِّيَ عنه ، لكنّه لعب دوراً مهماً في تطوير نظريات التحليل النفساني، وذلك بلفته انتباه فرويد إلى « المقاومة » التي يتوجب عليه قهرها ، عن طريق الأسئلة

(١) Traumatismes physiques .

المتكررة ، للحصول على سرد الحادثة التي هي أساس الإضطرابات . وإذن ما هي العوائق التي تمنع المريض من الكلام ؟ انطلاقاً من هذه المشكلة ، طوّرَ فرويد نظرياته الأولى في مؤلَّفاتٍ مثل : « تأويل الأحلام »[١] (١٩٠٠) ، « علم النفس المرضي للحياة اليومية »[٢] (١٩٠١) ، « ثلاث رسائل في نظرية الجنس »[٣] (١٩٠٥) ، « النكتة وعلاقتها باللاوعي »[٤] (١٩٠٥) . ولقد عرض أفكاره هو بنفسه في خمس محاضراتٍ ألقاها في أيلول سنة ١٩٠٩ في الولايات المتحدة في جامعة كلارْك حيث كان ضيف ج . ستانْلي هَلّ G.Stanley Hall وكان برفقته تلاميذه : يونْغْ Jung من زوريخ ، فَرنْزي Ferenczi من بودابست ، وجونْزْ Jones من لندن . وتلك كانت أوّل شهادةِ اعتبارٍ تُمنحَ للنظرية الجديدة من قِبَل المحيط العلمي . كما بذل فرويد جهده لكي يعرض أفكاره بشكلٍ واضح ومقبول ، فتوفق أكثر بكثير مما فعل بعض شرّاحه فيما بعد .

أوضح فرويد عام ١٩٠٩ أفكاره بإجراء المقارنة التالية : لنفْترض أنه ـ كما قال باختصار ـ اندسّ بين المستمعين المنتبهين شخص استطاع ، بضحكاته وثرثراته ، أن يمنعني من متابعة محاضرتي. هنا قد يقوم بعض الحاضرين الشديدي الساعد برميه خارج القاعة ، ثم لكي يحولوا بينه وبين العودة فقد يقفون حراساً على الباب . وهكذا فقد تندّس في ذهننا فكرة ، رغبة ، لا نستطيع لأسبابٍ أخلاقية القبول بها . يَحْدث عندئذٍ صراع ، فتُكبت هذه الفكرة وهذه الرغبة ، وتُطردان خارج نطاق أفكارنا الواعية ؛ إنهما تستمران في الوجود في اللاوعي ، لكن حاجزاً يمنعهما من العودة إلى مضمار الوعي . وهذا الحاجز هو الذي يتطابق [يتوافق] مع المقاومة التي يتذرع بها المريض بوجه الطبيب الذي ، بواسطة الأسئلة ، يحاول الوصول إلى الحادث المسبِّب لنشوء العوارض .

ثم رجع فرويد إلى المقارنة السالفة قائلاً : إنّ المستمع المطرود من القاعة يبقى موجوداً رغم الطرد ؛ فهو يطرق الباب ، ويصرخ ويضج بحيث يزعج القاعة ومن فيها أكثر من السابق . عندئذٍ يمكن أن يتدخل رئيس الجامعة

---

(١) Die Traumdeutung .

(٢) Zur Psychopathologie des Alltagslebens .

(٣) Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie .

(٤) Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten .

كحَكَم ؛ فيقابِل المشاغب ، وربما يَسمح له بالدخول إذا تعهد بعدم إزعاج الحضور . وكذلك حال الفكرة المكبوتة في اللاوعي ، فهي تبقى موجودة وتستمر في إزعاج سلوك المريض بتمظهراتٍ مقنّعة ، رمزية ، ليست سوى الأعراض التي يعاني منها . فعلى الطبيب أن يعرف ، كما فعل رئيس الجامعة ، كيف يذهب لمقابلة المشاغِب خارج دائرة الوعي ليعود به إلى الداخل . وحتى لو حصل بعدئذٍ صراع علني مكشوف فإنه ينتهي ، بفضل الطبيب ، نهاية حسنة : إذْ قد يعترف المريض بأنه كان على خطأ حين كبتَ الفكرة فيقبلها كما هي ؛ وقد يقضي عليها بشكلٍ فعال ونهائي ، أو يحولها إلى فكرة مقبولة ، يُساميها [يرفعها بعملية الإسماء] .

ولكي يعثر الطبيب على الفكرة المكبوتة ، يتوجب عليه قهر المقاومة الساهرة عند باب الدائرة الواعية . وقد يلجأ ، للوصول إلى ذلك ، إلى تأويل ما يقوله المريض تأويلاً حاذقاً عندما يُطلب إليه أن يعبر بحرية عن جميع أفكاره ؛ وقد يُؤوِّل له أحلامه ، وأعماله البسيطة « غير الإرادية » التي يقوم بها في حياته اليومية ، وحتى نكاته . وفي الواقع ، فإن لا شيء من هذه الأمور يكون اعتباطياً . فالقضية تتعلق بتمظهرات مقنّعة ، بأفكارٍ « بديلة » عن الأفكار المكبوتة التي يتوجب استشفافها . وقد حلت هذه التقنيات الجديدة محل تنويم بروبير ، ومحل الإستجواب الملحّ الموروث عن برنهيم . فهي توصِل المحلّل النفساني ، بانتظام مدهش ، إلى تجارب انفعالية ذات علاقة بالجنس عند الأطفال ؛ وتلك الجنسية الطفلية إذن هي التي تشكّل المنبع الرئيسي للإضطرابات اللاحقة .

بعد سنة ١٩٠٩ ، تطورت أفكار فرويد . وكذلك فإنّ أفكار أتباعه تطورت هي أيضاً إنما في إتجاهات متنافرة أحياناً . من هنا كان منطلق تعدديّةٍ في النظريات ؛ وكانت سلسلة انشقاقات يتطلب بلا شك سردها التاريخي من قِبَل المتخصص كثيراً من الوقت ومن الصفحات . فلنكتفِ بالتذكير بالتعارض الحاصل بين غرائز الحياة وغرائز الموت (١٩٢٠) ، وبالتمييز في مجال النفسية ، بين الـ هو والـ أنا والـ أنا الأعلى (١٩٢٣) .

إنّ النمو الهائل للتحليل النفساني لا سيما في البلاد ذات اللغة الإنكليزية ،

كان ظهوره في البلاد « اللاتينية » (في فرنسا ، حوالي سنة ١٩٢٦) ، ساعد على تعدد الإتجاهات التي يحاول البعض منها ، في الوقت الحاضر ، أن يصل إلى لا وعي أعمق ، إلى ماضٍ أكثر إيغالاً في البُعد . في حين يُشير البعض الآخر إلى أهمية الصراعات الراهنة مع المحيط . وأخيراً ، يرتكز بعض ثالث على الهوهوية [التوحُّد ، التطابق] الملحوظة في أواليات الدفاع لدى الأنا وهو يصارع العالَم الداخلي والعالَم الخارجي .

٥ ـ المنهج العيادي وعلم النفس العيادي

في نظر ريبو وجانيه ، تُعتَبَر ملاحظةُ مفاعيل المرض وسيلةً لمعرفة التنظيم [التعضّي] السوي للنفسية وذلك بتحلّل أكثر سيروراتها تطوراً ، تحللاً تدريجياً . وكذلك فقد استعمِل التحليل النفساني أيضاً ، وهو منهج علاجي ، كأساسٍ لنظريات عن الشخصية السوية .

وبالإضافة إلى هذه المنجَزات المتعلّقة بهذا أو ذاك من المفاهيم ، فقد أدخل علم النفس المرضي اتجاهاً عاماً إلى مجال علم النفس السوي إذْ أغناه بمعطيات تناولت الأشخاص الأسوياء كما تناولت المرضى ؛ وهي بدون نزاع ، مأخوذة عن الموقف الذي يتوجب على الطبيب إلتزامه قرب سرير المريض . ذلك هو الإتجاه[١] ، الـ « منهج » العيادي (ل . ويتمير L.Witmer ، ١٨٩٦ ، د . لاغاش ، ١٩٤٥) .

وهذا المنهج ثبّت ذاته ، كما هو الحال دائماً بالمناهج أو المعتقدات الجديدة ، أولاً على أنه ردّ فعل ، احتجاج . فهو ردّ فعل ضد التجارب المخبرية ، كالتي أجراها فكنر أو فونت ، وذلك لأنها بالضرورة مصطنعة ، ومجزأة ، وتغفِل التعقيد الدينامي في الأحداث العيانيّة[٢] . كما أنه أيضاً رد فعلٍ على الإحصاء لدى غلتون وضد التكديس المتسرع للملاحظات السطحية . هذا في حين يتوجب ،

---

(١) Attitude .

(٢) عياني ، عيني ، مُحَسّ : Concret .

على العكس من ذلك ، إذْ هنا يكمن الإتجاه العيادي ، الإستمرار لمدة طويلة ، وبشكلٍ معمَّق ، في ملاحظة الأفراد المعنيين وهم يصارعون مشاكلهم . كما تتوجب معرفة ظروف حياتهم برمتها معرفة تامة ما أمكن ، بحيث يتيسر تأويل كل حادث في ضوء جميع الوقائع الأخرى نظراً لأنها جميعها تشكل كلاً ديناميا لا يمكن أن نبسطه بدون أن نبتره . ذلك هو موقف الطبيب الممارِس Praticien الذي يتوجب عليه على صعيد عياني أن يعالِج أو أن يرشِد ، وهو دور تجدر الإشارة إلى خصوبته العميقة ويناقضه عادةً موقف رَجُلِ المختبر المنقطِع عن عالَم الواقع .

تبعاً لـذلك الشكل أيضاً ، على أيّ حال ، يعرض حتماً « طبيب عيادي » (clinicien) متشبِّث وعدواني نوعاً ما ـ هذا إن وُجد ـ إذا شاء تقديم مبادئه ؛ وقد يستطيع التدليل عليها وتزيينها بالكثير من الخصائص المأخوذة عن علماء النفس الذين تكلمنا عنهم في هذا الفصل : فالصفات الجوهرية للمنهج العيادي مأخوذة عن علم النفس المرضي .

وُجِد الحذر من المناهج الإحصائية عند ريبو حيث يقول : « وَهْم هو الإعتقاد بأنّ إستعمال الوسائل الرياضية يؤدي بنا إلى يقينٍ رياضي » . كما نجده أيضاً عند جانيه إذْ قال : « « إنّ الأرقام هي التي أضاعت منهج الروائز » . وبعد أن أبدى بينيه نفس الرأي بقوله : « لا توصل الإحصاءات إلا إلى الزهيد » فإنه طَوّر رأيه خلال بضع سنوات تطوراً مهماً يمكن تتبعه خطوة خطوة في مؤلفاته ابتداء من سنة ١٩٠٥ (. . . « إن القيمة الوسَطية تمثل القيمة الأثبت ، القيمة المثالية » ، وذاك ما قاله بلهجة جديرة بِـ كيتيلي الذي نقل عنه بينيه بعض الأفكار عن التوزيعات المتناظِرة) .

إنّ إهتمام جانيه بالدراسة المعمَّقة لِـ« حالات » فردية يحرِّك مؤلَّفاته كلها . فقد آوى بعض المرضى في غرفة صغيرة ملاصقة لمكتبه في السالبتريير ، وذلك تيسيراً للعمل ، ثم أخذ يراقبهم فيها طيلة سنوات . ووسع بينيه الطريقة فأشملها نطاق الإنسان السوي . ثم وضع كتابه « الدراسة التجريبية للذكاء » (١٩٠٣) استناداً إلى تجارب مستديمة أجراها على ابنتيه ، أرماند وهنرييت ، اللتين احتلتا بشجاعةٍ مكانهما في الأبحاث إلى جانب، ليزا ، وماريا ، ومادلين ، وإيرين ، المريضات النَّمطيـات اللواتي يجدهن قارىء مؤلَّفات جانيه ، في هذا

أو ذاك من كتبه ، كبطلاتٍ مألوفات .

بيد أنه كان لعالِم نفسٍ أميركي ، ليتنير ويتمير Lightner Witmer ، الفضل في أنه أول من استعمل التعبيرين : « علم نفس عيادي » و« منهج عيادي في علم النفس » . فقد أبدى ، مثل كاتيل ، إهتماماً ظاهراً بالتطبيقات العملية الممكنة للتعاليم التي تلقّاها كل منهما عن فونت . وفي حين وجه كاتيل بشكلٍ حازم ، تحت تأثير غلتون ، التطبيقات الصناعية في الإتجاه الإحصائي التجريبي (المسمّى غالباً « علم النفس القياسي ») ، فقد اهتم ويتمير بدراسة معمَّقة للحالات الفردية للأطفال المشاكِسين [الصَّعْبين] أو اللاأسوياء .

وكان قد أثار الإهتمام ، في الولايات المتحدة ، قبل هذا بخمسين سنة ، الطبيب الفرنسي أ . سيغين Séguin (١٨١٢ - ١٨٨٠) . وكان هذا تلميذاً لِـ إيتار Itard الذي تأتّى له أن يعالِج « حالة » مشهورة هي حالة «متوحِّش الـ أفيرون »[1] ، وهو صبي مسكين ، شبّ في حالة توحّش ، فتخلّف تخلفاً فكرياً هائلاً . وكانت النتائج التي حصل عليها إيتار ضحلة تقريباً ، إلا أنها كانت كافية لتوحي لتلميذه سيغين بالفكرة القائلة بأنّ البلاهة لم تكن ناجمة بسبب نقص [خلل] أو تشويه في الدماغ ، بل بسبب توقف النمو؛ وهو توقّفٌ كان في تربية الحواس يمكننا التغلب عليه (هنا نجد تأثير كونديلاك) . وبمساعدة من أسكيرول Esquirol ، فتح سيغين (على نفقته) ، في سنة ١٨٣٧ ، مدرسة للبلهاء ، في مأوى بيسيتر Bicêtre ؛ وفي سنة ١٨٤٤ نوهت أكاديمية العلوم بأعماله .

وفي سنة ١٨٧٤ قرأ طبيب أميركي ، ويلْبور Wilbur ، في « جورنال دي شمبر » استطلاعاً عن مدرسة سيغين ، واستحصل على الكتاب الذي نشره هذا سنة ١٨٤٦ : « العلاج الأخلاقي ، حفظ صحة وتربية البلهاء وغيرهم من الأولاد المتخلفين » . وعندما اضطر سيغين ، سنة ١٨٥٠ ، للهجرة إلى الولايات المتحدة لأسبابٍ سياسية (كُرْهه للويس نابوليون بونابرت) ، أمكنه زيارة ومساعدة ثلاثٍ مدارس وُلِدت من أعماله : سوثْ بوسطن ، بارّ (ماساشوستش) ، ألباني . وشارك حتى آخر حياته في نشاط عدة مدارس أو

---

(١) Aveyron

مؤسسات للمتخلفين (سيراكوس ، كونكتيكوت ، أوهيو) ؛ وتولّى بنفسه إدارة إحداها في بنسلفانيا ، أي في المكان ذاته الذي سيؤسِّس فيه ويتمير ، فيما بعد (بعد عدة عشرات السنين) ، « عيادته النفسانية » .

أخذ ويتمير ، بعد أن خلَف كاتيل في جامعة بنسلفانيا ، يعلِّم علم نفس الولد في سنة ١٨٩٤ ـ ١٨٩٥ . وفي هذه المناسبة ، عرض عليه مدرّس في آذار ١٨٩٦ ، أن يَدْرُس حالة طفلٍ عاجز عن تعلّم الإملاء . وسرعان ما رأى ويتمير الفائدة التي يمكن أن يؤديها تطبيق علم النفس على مسائل من هذا النوع ، فأنشأ في ذات السنة ١٨٩٦ ، مؤسسة دعاها « سيكولوجيكل كلينيك » (العيادة النفسانية) وخصصها لِـ« إعادة تأهيل المتأخرين وغير الأسوياء » . وفي نفس السنة ذاتها ، ١٨٩٦ أيضاً ، عرض أمام الجمعية النفسانية الأميركية الناحية النظرية من العمل التطبيقي الذي قام به . واستعمَل لأول مرة تعبير « المنهج العيادي في علم النفس » ، وعرّفه بأنه منهج في البحث يقوم على إستعمال نتائج فحص مرضى عديدين ، ودرْسهم الواحد تلو الآخر ، لأجل استخلاص مبادىء عامة أو تعميمات توحي بها ملاحظة كفاءاتهم وقصورهم . فَـ« العيادات النفسانية » يجب أن تكون المكان الذي يطبَّق فيه هذا المنهج في البحث والمكان الذي يتدرب فيه علماء نفسانيون على تطبيق علم النفس في مجال « الصحة المهنية التربوية ، والإصلاحية ، وفي مجال التوجيه الصناعي والإجتماعي » .

يؤكد أحد الشهود أنّ ردّ الفعل الوحيد الذي أحدثه ويتمير آنذاك كان حمل بعض أقدم الأعضاء في الجمعية على رفع حواجبهم رفعاً طفيفاً . لكن ، ومع ذلك كله ، فقد استمرت عيادة ويتمير في العمل حتى أيامنا . وفي سنة ١٩٠٨ أسَّس صحيفة أسماها « العيادة النفسانية » ، خصصها لنشاطه الذي هو « تلافي ومعالجة شتى ألوان القصور والإنحراف الذهني »، حسب ما ذكر في عددها الأول . لكن تأثير ويتمير الذي ظل أميناً ـ إلى حدٍ كبير ، حتى في الفحوصات الفردية ، للأساليب المخبرية المقتبسة عن فونت ـ يبقى تأثيراً طفيفاً .

وفي سنة ١٩٠٩ ، افتتحت في شيكاغو مؤسسة خاصة بالمجرمين الصغار دُعيت بـ« معهد الجنوح السيكوباتي »[1] وتراوح اختيار المدير بين مرشحيْن : عالِم

(١) The Juvenile Psychopathic institute .

نفساني تجريبي وإحصائي ، وآخر هو طبيب عقلي . واختير لذلك الطبيب العقلي هـ . هيلي H. Healy الذي كان تلميذ العالِم النفساني الأميركي وليم جيمس (١٨٤٢ ـ ١٩٠١) المتأثر بالعلم النفساني المَرَضي الفرنسي . كما تأثر هيلي ذاته بفرويد تأثراً بالغاً (الذي كان مدعواً ، كما نتذكر ، بصورة رسمية من قبل ستانلي هلّ إلى الولايات المتحدة ، في سنة ١٩٠٩ ذاتها) . وبواسطة هيلي ستصبح السيكولوجيا العيادية سيكولوجيا دينامية قريبة من الطب العقلي . وبعكس ما كان عليه ويتمير ، فقد أحدث هيلي تأثيراً كبيراً في التطور اللاحق لعلم النفس العيادي .

عقب ذلك سوف يُشرع بالكلام عن « علم النفس العيادي » ، بالمعنى الواسع للكلمة ، في كل مرة سيحاول فيها عالِم نفساني ما مساعدة مريض معين مساعدة عيانية . ذلك أن هؤلاء الأفراد يأتون لإستشارة العالِم النفساني لأنهم يشعرون بالمصاعب : فهم إما أولاد متأخرون في نموهم العقلي ، وتلاميذ يجدون صعوبات مدرسية غير سوية ، شباب أو راشدون يجدون صعوبات في تعلّم أو إعادة تعلم مهنة ، أحداث جانحون ، عُصابيون . هذه المصاعب الخاصة كانت تصنّف الكثير منهم ، بشكلٍ أو بآخر ، بين « غير الأسوياء » . من هنا كان الإتجاه إلى الخلط أحياناً بين علم النفس العيادي وعلم النفس الطبي . وفي الواقع ، فحتى الإنسان السوي له أيضاً مشاكله التي يمكن أن تهمّ العالِم النفساني العيادي . إنما حدَث أنّ هذا العالِم لم يَعُد يُسمى بنفس الإسم : ففي فرنسا سوف يسمونه مستشار التوجيه المدرسي والمهني (تحت تأثير هـ . بيرون تأسس معهد قومي للتوجيه المهني سنة ١٩٢٨ ، وأنشىء دبلوم دولة من أجل مستشار التوجيه المدرسي والمهني سنة ١٩٤٤) ، ثم سيسمونه عالِم نفساني مدرسي (ابتداء من سنة ١٩٤٥) . وعلى هذا راح مجال علم النفس العيادي ينحضر بـ « غير الأسوياء » وأحياناً ـ وإنما على نطاق أضيق ـ بأولئك الذين من بين هؤلاء الأسوياء يذهبون لإستشارة الطبيب العقلي الذي أصبح العالِم النفساني العيادي مساعده الإعتيادي [المنتظِم] .

وإذا كان تحديد مجال « علم النفس العيادي » مبهَماً إلى حدّ ما ، فكذلك هي الحال أيضاً بالنسبة لمنهجه . فالمحتوى الأساسي لتعبير « المنهج العيادي في علم النفس » ، هذا المحتوى الذي قصد إليه ويتمير في السابق ، يتوافق مع

فحص الحالات الفردية (فحصاً يُفترض أن يكون عميقاً) . إنّ ضرورة معرفة حياة المريض ، كل ما أمكن ذلك ، بكاملها ، ظهرت خلال العقد الأول من هذا القرن ، وبالأخص ، على ما يبدو ، تحت تأثير التحليل النفساني .

لكن ذلك التأثير ليس بالوحيد الذي يتعرض له العالِم النفساني العيادي ، إذ هناك تأثير أساليب أخرى كأسلوب الروائز العقلية الذي عرف ازدهاراً خاصاً في الولايات المتحدة حيث يطبق أيضاً بصورة واسعة جداً « سُلّم الذكاء » ، هذا السلّم الذي أوجده بينيه وسيمون . واللذان أدخلاه إلى الولايات المتحدة (غودّارْدْ وهيلي ، كلّ على حدة ، سنة ١٩١٠) كانا كلاهما من الأطباء العياديين . فقد نَشر هذا الأخير ، في سنة ١٩٢٧ ، رغم تأثره بعلم النفس المرضي الفرنسي وبفرويد ، كتاباً هو : « الوجيز في الروائز الفردية والرِّيازة »[١] وذلك بمعاونة برونر (BRONNER)

حينئذٍ كان تاريخ منهج علم النفس العيادي واقعاً تحت سيطرة إتجاهين : إتجاه البحث التاريخي ، الشامل المستنفِد ، وهو يؤدي إلى إقامة جدول بالحالة المدروسة وإلى تنبوء يكونان متنوعين ؛ تيار البحث عن طريق الروائز ، ضمن ظروف موحدة ، وهو ما يؤدي إلى وضع « جانبيات نفسية » [بروفيل] ، أو إلى تنبوءات ذات شكلٍ رقمي . وحينما كان يجري عندئذٍ الكلام عن « المنهج العيادي » فإن ما كانَ يتبادر إلى الذهن هو الإتجاه الأول الذي كان يجري ربطه أحياناً بـ « التراث الدينامي » الذي خلّفه ريبو وجانيه وفرويد ؛ هذا في حين كان التيار الثاني يعود « إلى الإرث النفسقياسي » [السيكومتري] الذي نادى به فونْتْ وغلتون .

يُعتبر انتشار المناهج « الإسقاطية » ، انتشاراً واسعاً ابتداء من سنة ١٩٣٠ ، مثلاً على رد الفعل بوجه التراث النفسقياسي . ومفاد هذه المناهج أن يُطلب إلى المريض تأويل بقعات من حبر (رورشاخ Rorschach ، ١٩٢١) ، أو مشاهد مبهَمة (موراي Murray ، ١٩٢٥) ، إلخ . ومن خلال التأويل بحسب هذا المنوال أو ذاك يمكن اكتشاف المحتوى العميق لشخصيته . وكان استعمال هذه

---

(١) Manual of individual Tests and Testing .

المناهج يجري في الغالب في إطار نظري مأخوذٍ عن التحليل النفساني .

يبدو أنّ الإتجاهين المذكورَيْن أعلاه ينطبقان على نوعين من العقلية ، أو على نمطين من الإهتمامات المختلفة ؛ وعلماء النفس الذين كانوا يتعصبون لأحدهما قلّما كانوا، بوجهٍ عام، يرتضون الإتجاه الآخر .

بيد أنّ هناك اعترافاً ، أخذ يعمّ رويداً رويداً ، يُقرّ بأنّ على منهج الممارِس لعلم النفس واجب المشاركة في كلا الإتجاهين . ثم إنّ هناك محاولات تركيبية [توليفية] ، على الصعيدين النظري والتقني، أخذت أيضاً تظهَر للعيان .

وأحد مظاهر التطور المهمة جداً هو الوجه الذي يهتم بعلاقات الطريقة [المنهج] الإحصائية بالطريقة العيادية . فهذه تتحدد بأنها ، كما رأينا ، نقيض الطريقة تلك . وفوز بينيه قد تأتى إلى حدٍ بعيد عن تلك التوليفة التي توصل إلى تحقيقها . إلا أنه يبدو أن تحسين الطرائق الإحصائية يمكّن اليوم من التطلع إلى درس مشاكل لم يكن تعقيدها يُدرَك إلا بحدسٍ من الطبيب العيادي . وهكذا فقد أمكن الوصول عن طريق المناهج الإحصائية إلى تنظيم جدول عيادي بمجموع الأعراض المميِّزة لمرض عقلي . وتُرغِم ضرورة مراقبة النتائج الحاصلة أشد الأطباء العياديين تدقيقاً على اللجوء إلى الإحصاءات . بهذا الصدد أصدرت « المجلة السيكولوجية العيادية » في الولايات المتحدة ، عام ١٩٥٠ ، أعمال « ندوة حول الاحصاءات في خدمة العيادي »[1] .

---

(١) Symposium on statistics for the clinician .

الفصل الخامس

عِلـمُ نفْس الطفل

١ ـ خصائص عامة
٢ ـ المناهج
٣ ـ من وصف الأحداث إلى النظريات التفسيرية
٤ ـ بعض النظريات التشابهية في نمو الطفل

١ ـ خصائص عامة

منذ القرن السابع عشر ومفهومان فلسفيان متعارضان يتصادمان بصدد النمو . فالعقلانية الكلاسيكية ترى أن النمو يعود إلى التمظهر الحتمي لـ « أفكار فطرية » تكون خاصة بالإنسان وحده . وعلى العكس من هذا ، ترى النظرية التجرّبية [الأمبيريقية] أن النمو يكون فقط وليد التجربة ، وانطلاقاً من « صفحة بيضاء » . أما الفلسفة التطورية التي نادى بها هنري سبنسر (الذي نشر أولاً كتابه « مبادىء علم النفس » في سنة ١٨٥٥ ، ثم بطريقة أكمل في ١٨٧٠ ـ ١٨٧٢) فتعتبر أن الأسس العقلية عند الراشد تكون فطرية عند الفرد لكن النوع الإنساني لم يكتسبها ، عبر الآلاف من السنين ، إلا بالتجربة ذات المكاسب القابلة للإنتقال .

اعتقد هيكيل (Haeckel) ، في تلك الحقبة ذاتها تقريباً ، أننا نرى مراجعة [إعادة] لهذا التطور للنوع في الأشكال المتتالية التي تتخذها النطفة الإنسانية خلال نموها ؛ بل إن آخرين يمددون التشابه ليطال حقبة نمو الطفل . وذلك بحيث تصبح دراسة هذا النمو وسيلة ملاحظة لم يكن مأمولاً بها لدراسة التطور .

بهذا نرى أيّ أهمية سيتخذها علم نفس الولد . فالمدارس السيكولوجية التي تكلمنا عنها قد اهتمت ، ومنذ ظهورها تقريباً ، بهذه السيكولوجيا ، على أنها مشكلة رئيسية : فقد عالجها كْراسْنو غورْسْكي (Crasnogorski) ، تلميذ بافلوف ، منذ عام ١٩٠٧ ؛ ثم واطْسُنْ ، مؤسِّس السلوكية ، منذ سنة ١٩١٩ ؛

وكوفْكا ، عالِم نفس [عالِمَنْفْس] الشكل ، منذ ١٩٢١ .

ومن هنا نفهم أيضاً أنّ علم نفس الطفل قد أدّى إلى أشهر الدراسات حول علم النفس برمّته : قياس الذكاء من جانب بينيه (١٩٠٥ ـ ١٩٠٨) . والنظرية الجنسية في الأمراض العصبية من قِبَل فرويد (١٩٠٥) .

وسنرى أيضاً كيف أنه أثار مجادلات ومناقشات تتجاوز ، بصورة جلية أو مضمَرة ، وإلى حدٍ بعيد جداً نطاقه الخاص .

٢ ـ المناهج

إنّ أبسط وسيلة لتحديد الترتيب الذي تتمّ المكتسَبات وفقاً له ، خلال النمو ، هو ما تُمكّننا منه ملاحظةُ نفس الأشخاص خلال كلّ فترة ذاك النمو . فطبيعة مشكلة علم نفس الطفل ذاتها توجِّه هذا العلم النفسي نحو إستعمال « المنهج العيادي » الذي أشرنا إليه في الفصل السابق . وسيكون هذا التوجّه مميَّزاً وملحوظاً بمقدار ما يجد العالِم النفساني في أشخاص أولاده هو بالذات مواضيع يسهل عليه الإتصال بها يومياً وخلال عدة سنوات . يتكوّن أول منهج يتّبعه العالِم النفساني من إجراء الدرس على أولاده هو بالذات، بشكلٍ محايد وموضوعي ما أمكن ، خلال السنوات الأولى من نموهم ، على أن تجري إبّانها محاولة لعدم إهمال أيّ من التأثيرات التي تطالهم ولا أي من ردود الفعل لديهم على تلك التأثيرات . من ثم تجدر الإشارة إلى أنّ القسم الأوفر من المسافة الفاصلة بين المولود الجديد والراشد يجري اجتيازها خلال هذه السنوات الأولى .

إذا لاحظنا أنَّ مؤلَّفات سْبنسر وداروِنْ وهيكيل قد صدرت فيما بين ١٨٥٥ و ١٨٧٠ ، فإننا لن ندهَش إذا اتّضح لنا أنّ الإهتمام المهنيّ الذي صار يُبديه العالِم النفساني تجاه أولاده قد بدا أكثر ما بدا في المنشورات الصادرة في البضْع سنواتٍ اللاحقة لهذا التاريخ .

ومع ذلك فهناك رائد يستحق أن يُشار إليه بالبنان ، ف . تيْدمان F. Tiedemann / ، وهو فيلسوف الماني نشر، منذ سنة ١٧٨٧ ، في : (Hessis-che Beiträge) ملاحظات منتظمة قام بها ابتداء من سنة ١٧٨١ على ولده

فريدريك . تُستَشفّ اهتمامات المؤلف الفلسفية ، فيما يتعـلق بالخـلاف القديم بين العقلانية والتجرُّبية ، في عمله هذا . بيد أنّ الملاحظات ذاتها أُجريت لديه مع ابتغاءٍ للموضوعية ، وذلك على الموضوعات ذاتها التي سنجدها بصورة منتظمة ، فيما بعد ، عند علماء نفس الطفولة .

في سنة ١٨٧٦ ، نشَرت « المجلة الفلسفية » التي أسسها ريبو انتاجها الأول ، فقد افتُتِحت بمقالٍ لِـ تين « عن اكتساب اللغة عند الأولاد وفي الجنس البشري » . وهكذا يكفي هذا العنوان وحده للدلالة على تأثير النظريات وعلى مركز الشرف الذي مُنح لذلك « المقال » ، والإهتمام الذي أثارته تلك النظريات . وكانت الملاحظات « المكتوبة في اللحظة ذاتها وفي حقل العمل وتدريجياً » تدور حول ابنة الكاتب . ثم توقّفت هذه الملاحظات ، وذلك « بتأثير نوازل سنة ١٨٧٠ » .

منذ سنة ١٨٧٧ ، تُرجِم مقال تين هذا في مجلة « الفِكر » (Mind) ، تلك التي نشرت في السنة ذاتها : « مختصر لسيرة طفل »[١] لدارْوِنْ ذاته . وفيه يقول إنّه يقدِّم مُذكّرات دُوِّنت في ذات الحقبة التي جرَت فيها الملاحظات التي كان قد قام بها ، منذ قبل سبع وثلاين سنة ، على أحد أولاده ، وأنه قد كان أورد المهم منها في كتابه المنشور سنة ١٨٧٢ عن « التعبير عن الإنفعالات عند الإنسان والحيوانات » . لكنه رأى أنه من المفيد أن ينشُر بعض المعطيات الأخرى ليقابلها بما وصل إليه تين ، وبالملاحظات الجديدة « التي ستجري ، منذ الآن فصاعداً ، بكل تأكيد » .

وفي الواقع فقد صدَر سنة ١٨٨١ مؤلَّف بالملاحظات التي توصّل إليها عالِم فيزيولوجي من يينا هو بريير (W. Preyer) بعنوان : « النفس عند الأطفال »[٢] . وكان قد قدّم سنة ١٨٨٠ موجزاً لمؤلّفه الذي « دفع بالكثيرين إلى القيام بملاحظاتٍ جديدة » . إنّ أسلوب بريير دقيق جداً : فقد لاحظ ابنه « كل يوم ، على ثلاث مراحل على الأقل ، صبحاً وظهراً ومساءً . . . » . وحاول « أن يحميه ما أمكن ، من أنواع الترويض [التدجين] المعتادة » . وما تزال الملاحظات التي

(١) A biographical sketch of an infant .

(٢) Die seele des Kindes .

ذكرها تُستعمَل حتى أيامنا هذه .

ثم تتالت بعدئذٍ الدراسات ، ولن نقوم هنا بعمل أفضل من تعدادها ولو بصورة غير كاملة . ففي سنة ۱۸۹۰ ، ظهرت في الولايات المتحدة ، في مجلة « العِلْم » ، الملاحظات التي دوّنها بالْدوِنْ (Baldwin) ؛ وفي فرنسا ظهرت في « المجلة الفلسفية » أولى ملاحظات بينيه على ابنتَيْه . ثم نشر ، في سنة ١٨٩٥ ، بالدوين كتابه « النموّ العقلي عند الطفل والعِرْق » ، ونشر بينيه في سنة ١٩٠٣ : « دراسة تجريبية للذكاء » . وعقب منشورات شِنّ (Shinn) سنة ۱۸۹۳ ومور (Moore) سنة ١٨٩٦ وماجور (Major) سنة ١٩٠٦ ، ظهرت في سنة ١٩٠٧ وسنة ١٩٠٨ الملاحظات التي قام بها وحققها السيكولوجي الألماني شْتَرْن (Stern) مع زوجته على أولادهما الثلاثة . وهذه أيضاً ، قد استعمِلت فيما بعد كثيراً ، على إعتبار أنها ملاحظات دقيقة بصرف النظر عن تلك النظرية المثيرة للكثير من الجدل التي نادى بها المؤلِّفان وهي « الشخصانية » (Personnalisme) .

وتَعمَّم هذا الإهتمام بالموضوعية في ملاحظة الأطفال . فنجده ، مثلاً ، في الملاحظات التي أجراها ب . غِيّيوم حول ابنه وابنته ، والتي نشرها سنة ١٩٢٥ تحت عنوان : « التقليد عند الطفل » ، أو في ملاحظات بياجيه عن أولاده الثلاثة خلال عاميهم الأوّلَيْن ، والتي أتاحت له فرصة دراسة « ولادة الذكاء عند الطفل » (١٩٣٦) و« بناء الواقع عند الطفل » (١٩٣٧) .

ومنذ بداية سلسلة الأعمال هذه ، انتبه المؤلِّفون إلى وجود فروقاتٍ كبيرة ، بين طفلٍ وآخر ، في وتيرة النمو . فأشار تيدمان وتين وداروِن وبريير إلى ذاك الحادث ، وأحياناً كانوا يُلمِحون بتواضعٍ أبوي مؤثر إلى أن نمو ولدهم « كان طبيعياً ، لا مبكراً ، ولا متخلِّفاً » (تين) ، وأنه « لم يكن سريعاً جداً ولا بطيئاً جداً » (بريير) . وهنا كان تواضع الأب يُسهّل كثيراً ـ وهذا ما ينبغي الإقرار به ـ عمله كسيكولوجي . فهذا الأخير كان يستطيع في الواقع ، ونظراً لِوَسَطية [عادِيّة] ولده المدروس، أن يَعتبر ملاحظاته على ابنه نمطية فيستعملها ليتحقق من قيمة هذه أو تلك من النظريات العامة . ولم يلبث أن حثّ هذا الإتجاه الخطى نحو الأكثر من الدقة ، فحُدِّدت ظروفُ الملاحظة بدقةٍ مما أتاح تجميع نتائج قابلة

للمقارنة . كما أنّ المناهج الإحصائية ، التي كانت هنا بشكلٍ عام بسيطة جداً ، قد أتاحت ، في مجالٍ مكتسَب معيّن (كمعرفة تنضيد مكعبات ، أو قول بابا ، أو التعرف على الذات في المرآة ، أو أيّ شيءٍ آخر) ، أتاحت مثلاً تحديد المعدل المئوي للأولاد الذين ، من عمرٍ معيّن ، وصلوا إلى ذلك المكتسَب ، أو تحديد العمر الوسطي الذي تحقق عنده هذا المكتسب ، أو التشتّت في أعمار الأطفال الذين توصّلوا إليه .

وسُمِّيَت الملاحظاتُ الجارية على مجموعة واحدة ، أو أكثر ، من الأولاد من العمر نفسه بالملاحظات « العَرْضية » ؛ بينما سُمّيت الملاحظات المستديمة أو التي تتناول الولد ذاته أو الأولاد أنفسهم بالملاحظات « الطولية » .

بدأت أول ما بدأت الدراسات العَرْضية في ما نشره كوسْمول (A. Kussmaul) سنة ١٨٥٩ حول المواليد الجدد بعنوان :

Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen .

ثم إنّ سُلّم المستوى العقلي الذي نشره بينيه وسيمون في ١٩٠٥ و١٩٠٨ و١٩١١ ـ وهو السلّم المدروس على مجموعاتٍ من الأولاد يتراوح عمرهم ما بين ٣ و١٥ ـ غالباً ما كان يَرِد ذكره في الدراسات التي أتت بعده .

وفيما خصّ الأولاد ذوو العمر قبل المدرسي (منذ الولادة حتى السن الخامسة) فإنّ المساهمة الأوفر هنا تعود إلى العالِم النفسي الأميركي غيسيل (Gesell) الذي ، ابتداءً من سنة ١٩١٩ ، انكبَّ على تجميع الملاحظات المأخوذة في ظروف جدّ دقيقة في : عيادة نمو الطفل في جامعة يال . كانت هذه الملاحظات في آنٍ واحد طولية وعَرْضية : إذْ يرتكز كتابه لسنة ١٩٢٥ ، « النموّ العقلي عند الولد قبل الدراسة »[١] ، على فحوصات متكررة جرت على أعمار مختلفة (من ٤ إلى ٦٠ شهراً) لخمسين ولداً سوياً وعلى عددٍ كبير من الفحوصات الأخرى الفردية أو أقل تكراراً . وتتناول ملاحظاته : الحركية ، والكلام ، والتكيف وردود الأفعال تجاه الأشخاص . هذا ، وإن كلّاً من تلك الملاحظات تحقق

---

(١) The mental growth of the pre-school child.

ضمن ظروفٍ محدَّدة تماماً ويتيح معرفة كيفية تصنيف الطفل بين أترابه من ذوي العمر نفسه .

يقدم غيسيل ١٥٠ موضوعاً أساسياً للملاحظة . فمن المواضيع المخصصة مثلاً للملاحظة في ميادين وأعمار مختلفة : الدفع بالرِّجْلَيْن عند الولد ، استعمال الضمائر ، والجموع ، وصيغة الماضي ، العدّ حتى الأربعة ، تزرير الولد لثيابه ، إلخ . وكلّها تخضع لذات المعيار . وقد غدت هذه الملاحظات الصبورة المتأنية ، والتي لم ينفكّ غيسيل وأعوانه يزيدونها غنى ، أكثر دقة أيضاً وأكثر حيوية بإستعمال السينما استعمالاً منتظَماً وممْذْهَباً .

ويمكن للملاحظات أن تطول أو تقصر ، فعلى الأقل خلال السنة الأولى تم إجراء ملاحظات متواصلة تتيح معرفة أيّ نسبة من وقته يستعملها الولد لكل نمطٍ من النشاط : نوم ، بكاء ، إلخ . مثل هذه الملاحظات أُجريت سنة ١٩٢٥ من قِبل غيسيل في الولايات المتحدة ، ومن قِبَل بشْتيريف في روسيا ، ثم بعدهما بسنواتٍ قليلة من قِبَل ش . بوهْلِرْ (Buhler) في فيينا .

تتيح ملاحظاتٌ من النوع الذي قام به غيسيل الحكْم على نمو ولدٍ معين ومن ثم معرفة ما إذا كان « سويّاً » أو « متقدماً » أو « متخلفاً » بالنسبة إلى ما هو ملاحَظ عادة عند من هم في عمره . هذا الإستعمال الأول للملاحظات يدخل في نطاق علم نفس الفروقات ـ بالرغم من أن غيسيل أنكر ، سنة ١٩٢٥ ، أن يكون قد أراد تقديم « سُلّم للقياس النفسي [السيكومتري] يكون محدوداً وصلباً غير مرِن » .

لكن الملاحظات العَرْضية ، المجراة على سلسلة المجموعات ذات الأعمال المتفرقة ، يمكن أن تقدِّم هي أيضاً الأُسُسَ لدرس مشكلة عامةٍ كمشكلة اكتساب الكلام ، ومفهوم العدد ، إلخ . ففي إطار هذا المنظور عَمِل ، منذ سنة ١٩٢٣ ، العالِم النفساني السويسري ج . بياجيه .

يَصِف بياجيه منهجه ويعلّق عليه في المدخل إلى كتابه لسنة ١٩٢٦ عن « تمثيل العالم لدى الطفل »[1] . وإذ كان يعترف بفائدة منهج الروائز فيما يتعلق

---

(١) Représentation du monde chez l'enfant .

بالتشخيص (Diagnostic) الفردي ، فهو يعتقد أنّ هذا المنهج لا يلائم دراسة أواليات التفكير الطفولي : لأنه لا يتيح تحليلاً كافياً للنتائج الحاصلة وخصوصاً لأنه لا يتيح « حمل الموضوع [الطفل] على الكلام بحرية كافية للحصول على المِعدّات [العِتاد] التي تمكّن من وضع الجواب في السياق العقلي للطفل « الأمر الذي هو ضروري للتأويل المضبوط » .

ويمكن الإكتفاء بالملاحظة الخالصة ، كما فعل بياجيه سنة ١٩٢٣ في كتابه « اللغة والفكر عند الطفل » : فقد اقتطَف جُمَلاً لأولاد يلعبون ويتكلمون أمامه ، وعزلها ، ورقَّمها ؛ ثم اقترح تصنيفاً بدا له منطبقاً على مقولات وظيفية ابتدائية . ليس هذا المنهج بعيداً جداً ، في أساسه ، عن منهج عالم الحيوان بياجيه ، الذي نشر عام ١٩١٢ ، وهو بعمر ١٥ سنة ، دراسات حول الرخويات في مقاطعة الجورا التي هي قرب مدينة نوشاتيل ، وفي فالي ، وفي ليمان (jura neuchâtelois, Valais, Léman) ؛ والذي قدّم سنة ١٩١٨ أطروحة دكتوراه حول توزيع أشكال الرخويات في جبال الألْب عند فالي . لكن هذه الملاحظات « البحتة » لم تعد تكفي السيكولوجي بياجيه (الذي يفسر تطور اهتماماته في كتاب أسماه : « حكمة وأوهام الفلسفة ، ١٩٦٥ ») إذْ يقول : لا يستطيع الولد التعبير عن كل ما يريده العالِم النفساني معرفته ، ويصعب التمييز بين ما يقول ليلعب وبين ما يعتقده حقاً . لهذا لا بد من الرجوع إلى ما يسميه بياجيه بـ « الفحص العيادي » .

وكان بياجيه يراقِب فرضياته خلال المحادثات التي يجريها بلباقة والتي تمكّنه من الحصول على ردود أفعالِ الولد ، مستسلِماً جزئياً له حتى يصل ، من خلال مجموعة المحاورة ، إلى المعنى المقصود ، لدى الطفل ، من تلك الإجابة المعيَّنة . يُمركِز بياجيه أحياناً هذه الأحاديث حول رائز معتبرٍ كوسيلة فقط لمتابعة برهنةٍ ما ، وأحياناً حول تجارب صغيرة ذكية تُستعمَل كموضوعةٍ رئيسية لسلسلةٍ كاملة من الأسئلة : لماذا يصعد الماء في الكأس عندما نضع فيه حصاة ؟ هل يزداد حجم معجون الكرة عندما نرققها ، وهل يزداد عدد « الفيشات » إذا فرقناها عن بعضها البعض ، إلخ . . . ثم تُجمع الأجوبة وتُصنف إلى « مراتب » تُعتبر، في أعمار معينة ، دلالة على انتقال إلى شكلٍ من البرهان المنطقي أكثر تطوراً . وتوضح هذه التصنيفات بأجوبة العديد من الأولاد كأجوبة تُذْكَر كما هي تماماً ومفصّلة أو

تُقدَّم بشكل جداول ذات نسب مئوية . وهكذا درس بياجيه عند الطفل الحكم والبرهان[1] (١٩٢٤) ، والسببية الفيزيائية (١٩٢٧) ، والحكم الأخلاقي (١٩٣٢) ، ومفاهيم : العدد (١٩٤١) ، والكمية (١٩٤١) ، والوقت (١٩٤٦) ، والحركة والسرعة (١٩٤٦) ، والفضاء (١٩٤٨) ، والصدفة (١٩٥١) إلخ . وفي سنة ١٩٥٥ أسَّس بياجيه في جنيف « المركز الدولي لعلم المعرفة التكويني » . وفيه يتعاون علماء النفس مع المناطقة ، والرياضيين ؛ إلخ ، وقد نشر ذاك المركز مجموعة ، هي « دراسات في علم المعرفة التكويني » ، صدر الجزء الأول منها في ١٩٥٧ .

إنّ المناهج التي مرّ ذكرها تتطلب كلها ، وعلى درجاتٍ مختلفة ، ملاحظة مفصَّلة ، وبالتالي طويلة نسبياً للأطفال المفحوصين . فهذا الغنى في الملاحظة يحدّ بالضرورة من عدد الأفراد الموضوعين تحت الدرس . وهناك مناهج أخرى تتميز حول هذه النقطة عن المناهج السابقة : فهي ترتضي إستعمال ملاحظات مجراة بصورة أسرع ، إنما تتناول عدداً أكبر بكثير . وليس القصد هنا من هذا التمييز شيئاً غير الميول فقط ، إذْ في النهاية يتحد نمطا المناهج في بعضهما البعض . ومع ذلك فإنّ بعض الأعمال المهمة قد استوحت ، على ما يبدو ، من الإتجاه الثاني بشكلٍ خاص .

فأقدم تلك الأبحاث تمّ بإيعازٍ من ستانلي هلّ (S. Hall) في جامعة كلارك ، في الولايات المتحدة ، ولا سيما إبتداء من سنة ١٨٩٤ . فقد كان هلّ ، في المانيا ، تلميذ فونْت وهلْمولْتس . هناك اهتمّ بنتائج إستقصاء جرى حول معارف الأطفال تحقق في ١٨٦٩ في برلين باستعمال سلسلة من الإستمارات (طريقة استعملها أيضاً غلتون باكراً في دراساته على التوائم وعلى الصور العقلية ، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك) . ولمّا عاد إلى بوسطن ، سنة ١٨٨٠ ، أخذ هلّ يطبق نفس المنهج على أولاد بدأوا دراستهم المدرسية ، ونشر النتائج في كتاب سنة ١٨٨٣ بعنوان : « مَضامين عقول الأطفال عند دخولهم المدرسة »[2] . كانت غاية الإستقصاء معرفة المفاهيم التي يمكن أن تُعتبر مكتسبة في بداية المرحلة

---

(١) Le jugement et le raisonnement .

(٢) The content of children's minds on entering school .

المدرسية . هنا بيَّن هلّ أنه يوجد القليل من تلك المفاهيم ، وأنه إذا كان مثلاً ٨٠٪ من أولاد الست سنوات يعرفون أنّ الحليب يأتي من البقرة فإن ٦ ٪ فقط كان يعلم أن الجلد هو ذو أصل حيواني .

لكن هلّ لم يبتدىء بإستعمال سلاسل الإستمارات بصورة ممذهَبة إلاّ منذ سنة ١٨٩٤ فقط ، وذلك لدرس عددٍ كبير من مختلف مشاكل الطفولة والمراهقة : الخوف ، الشهية ، بدايات المطالعة والكتابة ، أولى مظاهر الحس الموسيقي ، الولد الوحيد ، ردود الفعل في الظلام ، إلخ . واستمرت « حركة درس الطفل »(١) حتى الحرب العالمية الأولى .

مع ذلك ، ومنذ العديد من السنوات ، تَعرَّض منهج الإستمارات لإنتقاداتٍ حامية الوطيس . وأول من بدأ انتقاداً من هذا النوع كان ريبو ، عام ١٩٠٤، في أول عددٍ من « المجلة السيكولوجية » . يَعتقد ريبو أنّ علم النفس بإستعماله للإستمارات ، لا يفعل غير أن « يُراكم عمْلة مزيَّفة » ؛ فقد كان ريبو يتعشّم إجراء فحصٍ بصورة انتقادية للطريقة هذه . ثم انه يضيف : « وفضلاً عن ذلك ، فقد بدأت الشكوك تحوم حول الإستمارات . والمنهج الأحدث ـ وهو منهج الروائز ـ والذي ما عليَّ أن أحاول تقييمه في هذا المقال ، يبدو لي كمحاولة مقبولة للحلول محلها » .

وفي الحين ذاته الذي كان إبّانه ريبو يكتب هذا ، كان بينيه يعمل على الإنتهاء من وضع سُلّم الذكاء الذي كان من شأن نجاحه المساهمة بقوة شديدة في تحويل الإهتمام بالإستمارات إلى الإهتمام بالروائز .

تُرجم ذلك السلّم عدة مراتٍ في الولايات المتحدة . كان أبرزها الإقتباس الذي قام به تِرْمان (Terman) سنة ١٩١٩ الذي استعمل ما صنعت يداه هو بالذات ، عندما قام بأبحاثٍ على الصفات التي تميِّز الولد الموهوب « النمطي » [النموذجي] عن الولد السوي « النمطي » . ثم نشَر هذا نتائج أبحاثه في سنة ١٩٢٥ وسنة ١٩٣٠ بعنوان « دراسات تكوينية في العبقرية »(٢) . وكان قد

---

(١) Child Study Movement .

(٢) Genetic studies of genius .

فحَـص أكثر من ١٤٠٠ ' طفل كانت نتائجهم في الروائز تتجاوز النتائج التي حصل عليها ٩٩ ٪ من رفاقهم ، ثم أجرى مقارنةً بينهم وبين جماعة مؤلفة من ٦٠٠ إلى ٨٠٠ ولد غير منتَقين . وتناول الإستقصاء لا الذكاء فقط الذي قيس بالروائز ، بل شمل أيضاً العائلة ، والنمو الجسدي ، والتاريخ الطبي والمدرسي ، والمعارف والإهتمامات . وأتاحت الوسائل الضخمة المستعمَلة هنا إمكانية عددٍ كبيرٍ من الأطفال بدون الإقتصار الشديد على الفحص ذاته .

والإستقصاءات الأحدث زمناً زادت على نطاق واسع في عدد الأطفال الذين يخضعون لفحص ٍ أكثر اختصاراً ، بغية مواجهة بعض المسائل السكانية العامة . فقد درَس في سكوتلندا مجلسُ الأبحاث التربوية السكوتلندي ، بتحريكٍ ودفعٍ من العالِم النفساني تومسون ، تطور الذكاء لدى الأهالي وذلك بإجراء الروائز على ٨٧٤٩٨ ولداً من عمر ١١ سنة في عام ١٩٣٢ و٧٠٨٠٥ أولاد عام ١٩٤٧ . وفي فرنسا أُجري استقصاء حول « المستوى العقلي للأولاد في سن الدراسة » تناول تطبيق رائز على ما يقارب من ١٠٠,٠٠٠ طفل يمثلون الجماهير الطلابية الفرنسية بين ٦ إلى ١٢ سنة(مجلد رقم ١ ، السنة ١٩٥٠ ، والمجلّد رقم ٢ لسنة ١٩٥٤) . وأجرى ذلك الإستقصاءَ المعهدُ الوطني للدراسات السكانية . ثم حُقِّق استقصاء جديد من ذات الحجم ، من قِبَل ذات المعهد بالتعاون مع المعهد الوطني لدراسة العمل والتوجيه المهني (١٩٦٥) . ونَظَّم هذا المعهد الأخير استقصاءاتٍ تناولت عدداً كبيراً من المتغيرات الملحوظة : ٢٥٠ متغيّرة لوحظت على ١٠,٠٠٠ طفل خلال استقصاء حول التوجيه في نهاية الحلقة الأولى الثانوية ، في سنة ١٩٦٤ .

يتوافق هذا الإستعمال للعدد الكبير جداً من النتائج ، لدى المؤلِّفين في هذا النمط من الأعمال ، مع الرغبة في السيطرة على ما يمكن أن تكون عليه الملاحظة اليومية ، لولدٍ ما ، من تجزئة ومن رجرجة . ففي مجال الملاحظة لا يجب حتماً أن « تغطي الشجرة الغابة » . كما يَجهد مؤلفون آخرون في تجنّب الخطر ذاته بمناهج أخرى ، كالتحليل العاملي المنوه عنه في الفصل الثالث والذي يتيح أن نصنف مع بعضها البعض كل الأحداث التي تَنزع إلى الظهور أو إلى التغير بشكلٍ متزامِن .

طبَّق بورْت وهـ . واطْسُن ، سنة ١٩٥١ ، التحليل العاملي على الدراسة

« الطولية » لطفلٍ واحد ، هو بنت صغيرة تكررت عليها التجارب ذاتها خلال فتراتٍ مختلفة من عمرها . وقد مكَّن التحليلُ من إعادة تجميع السلوكات التي ، عبر الزمن ، تكاملت أو زالت معاً . ومن المعروف أنّ من شأن إعادة التجميع [التصنيف] هذه أن تُسهّل تأويل الملاحظات .

لكنّ العامليين ، بوجهٍ عام ، يتصرفون على أساس دراسات « عُرْضية » . فيجري البحث ، على مجموعاتٍ من عمرٍ مختلف ، لمعرفة اللحظة التي تبدأ فيها النجاحات في سلسلةٍ معينة من المهام المختلفة بالميل إلى التزاوج والترابط (فالطلاب الذين ينجحون في الإختبارات الأولى هم ، غالباً ، الذين ينجحون أيضاً في الأخرى) . ومن الممكن تفسير ذلك الميل ، في العمر الذي يظهر فيه ، بأنه عملُ وظيفةٍ سيكولوجية قائمة ومرتبطة بكل المهام المطلوبة . وعلى سبيل المثال ، جرى البحث بهذه الوسيلة ، عن العمر الذي يبدو فيه « الإستعداد التقني » المتيح لإعداد تنبوء بالنجاح المدرسي أو المهني اللاحق . طُرحت القضيةُ في انكلترا بشكلٍ خاص حيث يُمارس التوجيه المدرسي منذ السنة الحادية عشرة للطفل . وقد حاول العديد من علماء النفس البريطانيين حلّ هذه المشكلة باستخدام التحليل العاملي على سلاسل من مجموعات أطفالٍ من مختلف الأعمار : سلاتِرْ (Slater) في سنة ١٩٤١ وسنة ١٩٤٣ ، دْرو (Drew) سنة ١٩٤٧ ، أدكوك (Adcock) سنة ١٩٤٨ ، بيلْ (Peel) سنة ١٩٤٩ ، إلخ .

كما يمكن أيضاً متابعة تطور الإرتباطات الملحوظة بين بعض النتائج ، من عمرٍ إلى عمر ، نظير العلامات المدرسية التي يُحصَل عليها بصدد مواد مختلفة . هنا درس بونّارْدِلْ (Bonnardel) ، سنة ١٩٥١ ، تطور هذه الإرتباطات من الصف السادس إلى الصف الثاني . وفي البدايات بدت النجاحات مترابطة ، متشاركة ، لا توحي بالنسبة للأولاد الأصغر عمراً ، إلا بفرضية عاملٍ وحيد ، وإذَن فهو عام ، هو النجاح في المدرسة . وابتداء من الصف الرابع تميزت مجموعتان من العلامات تضم الأولى المواد العلمية والأخرى المواد الأدبية .

٣ ـ من وصف الأحداثِ إلى النظريات التفسيرية

تمّ إتفاقٌ عريض حول الكثير من الأحداث التي جرت وفقاً للمناهج الآنفة الذكر . وعلى العكس ، هناك اختلاف كبير جداً في النظريات التي ترنو إلى شرح نمو الطفل . فحتى المسائل التمهيدية الأساسية تثير حولها نقاشاً حاداً : ما هو الدور الذي يجب أن تلعبه النظرية ازاء الملاحظات ؟ في أيّ حين يُقال أن حَدَثاً ما لم يوصف فقط بل أنه فُسِّر أيضاً ؟

هذه المشاكل تعترض كلَّ عِلم ، وهي بالأخصّ تُطرح على كل فروع علم النفس . إلا أنها مسائل لا تتخذ ، في أي مجال ، الحدة التي تأخذها في مجال دراسة الطفل . وهذا ما يشكّل إثباتاً جديداً للصفة « الرئيسية » لهذه الدراسة . وبالطبع ، فإنّ أي عالم نفساني لا يدّعي الإكتفاء بتقديم مجرد لائحةٍ بسيطة بالملاحظات (هذا بالرغم من أن أعمال ـ تلك التي ذُكرت هنا كثيراً ـ بريير وغيسيل هي بالضبط الأقرب من هذا الإتجاه) . كما أنه لا يدّعي أحد ما الإكتفاء بالنظرية فقط والتجاهل عن عمد لكل معطى تجرّبي . إلا أن الإقتراب من الموقفينْ المتطرفين يتم أحياناً ، هذا وتكثر المواقف الوسيطة بينهما .

إنّ التأثير الذي يُحْدثه اعتماد نظريات مختلفة ، أو إعتماد موقف الرفض لكل نظرية ، يَبرز بجلاء ، على سبيل المثال ، بصدد مسألةٍ ذات مظهرٍ بسيط كمسألة [كقضية] مراتب (Stades) ، أو مراحل (étapes) نمو الطفل . وفي الواقع ، فقد عمِل الكثير من الكتّاب على إعادة تجميع المكاسب المحقَّقة تجميعاً يكون وفق حقبات يبدو لهم أثناءها حدوث شكلٍ ما من التوازن المؤقّت ، وتكون كل حقبة

منها متميزة بجملة من الصفات المتماسكة فيما بينها والمتناظِمة [المَبْنَينة] . إلاّ أنّ اختيار تلك الحقبات كان يتعلق إلى حدٍ كبير بالنظريات العامة المتعلقة بالنمو . وكان ذلك إلى حد أن أوستَرّيتْ (P. Osterrieth) - عندما حاول مقابلة ومواجهة ثمانية عشر مذهباً من المراتب التي قال بها الكتّاب الأوروبيون أو الأميركيون - وذلك في دورة الدراسات التي قامت بها « الجمعية السيكولوجية ذات اللغة الفرنسية » (جنيف ، ١٩٥٥) والمخصصة لتلك المشكلة ، لاحَظ أنّ هذه المذاهب تجزّىء النمو إلى إحدى وستين حقبة زمنية مختلفة ، وهذا بدون اتفاقٍ كبير فيما بينها إلا فيما خص السنة الأولى من الطفولة .

عدا ذلك يمكن أن نلاحِظ ، حول هذا المَثل ذاته ، أنّ المضمون نفسه لمفهوم المرتبة يمكن أن يختلف بين كاتبٍ وآخر ، وذلك وفقاً لما يتخِذه هذا أو ذاك من إتجاه نظري عام . ذلك هو ، بشكلٍ خاص ، حال كاتبَيْن فرنسيَّيْ اللغةِ يحتلان مكاناً مرموقاً جداً في حقل علم نفس الولد ، هما : بياجيه وهـ . فالون (H. Wallon) (١٨٧٩ - ١٩٦٢) .

بالنسبة إلى بياجيه ، يُعتبر النمو ، بشكلٍ جوهري ، تصاعدياً ، ومستمراً ، ومُتَّسماً بوحدةٍ وظيفية عميقة . وإذن ، فمراتب النمو هي بمثابة الحدود ، المعالم ، على طول الطريق التي يتوجّب على الولد اجتيازها ، مدفوعاً باستمرار بعدم تكيف تصرفاته ، نحو بلوغ حالة التكيف والتوازن الموجودة عند الراشد . وكتب سنة ١٩٢٦ : « إنّ تاريخ نمو الطفل العقلي هو ، في معظمه ، تاريخ التّجَمْعُن (Socialisation) التدريجي لفكرٍ فردي يكون في البدء مستعصياً على التكيف الإجتماعي ، ثم يأخذ في التأثّر أكثر فأكثر بالتأثيرات المحيطة التي تصدر عن الراشدين » . هذا الإنتقال التدريجي والطبيعي نفسه ، وعين ذاك التقدم المستمر بدون إنقطاع ، يوجَدان في « الحكم الأخلاقي » (١٩٣٢) ، وهذه البَنْيَنَة (Structuration) المتدرِّجة ذاتها للمفاهيم الحسابية توجد أيضاً في كتاب « ولادة العدد » (١٩٤١) . فشرح الذكاء يعني : « وضع العمليات العليا على إتصالٍ مستمر بكل النمو ، على أن يُفهم هذا النمو بأنه تطور موجَّه من قِبَل احتياجات داخلية للتوازن . منَ ثم فهذه الإستمرارية الوظيفية تتحالف تماماً مع تميُّز البنى المتتالية » (١٩٤٧) . وعندما حلّل بياجيه الكتابَ الذي هدف فيه فالون إلى شرح الإنتقال عند الولد - في كتاب « من العمل إلى الفكر »

(١٩٤٢) ـ من الذكاء الذي يتيح لنا منذ الوقت المبكّر جداً أن نكيف حركاتنا حسب المواقف إلى الذكاء المجرَّد والتصوّري الذهني الموجود لدى الراشد ، تعجّب كيف أنه لم يجد في كتاب فالون هذا « الإستمرارية بين الصعيد المحرِّك وبين الصعيد اللفظي ـ الحدْسي » ، كما استنكر كيف يمكن ، بدون هذه الإستمرارية ، « تفسير الحادث الجوهري لسير العمليات المنطقية نحو توازنٍ تدريجي » .

وفي الواقع ، يبدو تسلسل مراتب الطفولة بالنسبة إلى فالون ، على أنه ، بصورة أساسية ، غير مستمر : « إن الإنتقال من مرتبة إلى أخرى ليس مجرد تضخّم بل هو تعديل . . . وفيما بين المرتبتَيْن يبدو ، في الغالب ، بروز أزمة . . . فالصراعات إذن تَسِم الترعرعَ كما لو كان الأمر يتعلق بالإختبار بين نمطٍ قديم ونمط جديد من النشاط . فالذي من هذَيْن النشاطين يخضع لقانون الآخر لا بد عليه أن يتحول ، ثم إنه يخسر بعد ذلك قدرته على تنظيم سلوك الولد بشكلٍ نافع » . ويصرّ فالون كثيراً على هذا المفهوم للنمو المنطبع « بالأزمات » « وبالصراعات » التي يشبِّهها بـ«التحولات الفجائية » [الطّفرات] (Mutations) ، « وبالثورات » في الكتاب ذاته (التطور السيكولوجي للطفل ، ١٩٤١) أو في كتبٍ أخرى .

ثم هناك عاملان لا ينفصلان يتدخّلان في هذه الأزمات : أحدهما ، حِياوي [بيولوجي] ، وقوامه نضوج الجهاز العصبي الذي يكتمل في أوائل سنوات الحياة مما يتيح ، وعلى مراحل ، إمكانيات فيزيولوجية جديدة للطفل ؛ والآخر ، إجتماعي ، متكون من المواقف التي يوصِل إليها نضوج الوظائف لدى الطفل ، والتي بدونها لا يمكن لهذه الوظائف أن تنمو . والأزمات هي اللحظات في عملية النمو التي يصل فيها تطور هذين العاملين إلى نقطة يؤدي تفاعلهما فيها إلى بروز فجائي لنظام تفاعلات جديد ، و« إلى سلسلة هذه النقاط الأصلية تعود دراسة أصول التفكير عند الطفل » (١٩٤٥) .

وإذن ، فالإختلاف حول هذا المفهوم للمرتبة جليّ تماماً بين المؤلِّفَيْن . فما هو مَرَدّ ذلك ؟ يرى فالون أنّ بياجيه يكتفي بوصف النمو في حين يعتقد أنه يفسِّره . وقد أخَذ عليه هذا المأخَذ منذ سنة ١٩٢٧ في التقرير الذي أصدره عن

كتاب بياجيه « تمثل العالم عند الطفل » . ثم عاد فالون إليه كرّة أخرى سنة ١٩٤٢ في الفصل الذي خصّصه لبياجيه ضمن كتاب « من العمل إلى الفكر » (وهو فصل « يشعر خلاله بياجيه بوجود صعوبة في التعرف على آرائه » ، وهذا ما كتَبه عندما قام بدوره بتقديم كتاب فالون) . وإذن ، هذا الإلتباس بين الوصف والتفسير ، بنظر فالون ، هو الذي يؤدي دائماً إلى إعتبار النمو سيرورة مستمرة . ولهذا الغرض كتب يقول ، سنة ١٩٤١ ، بصدد مراحل النمو : « يتم الإنتقال ، برأي بعض الكتّاب ، من مرحلة إلى مرحلة بعبورات غير محسوسة . . . ولا شك أنّ هذه الإستمرارية هي ، بالواقع ، كل ما يمكن أن يكتنهه منها ذاك الذي يَتفرَّغ لمجرد وصف المظاهر أو الإستعدادات المتتالية التي تظهر في سلوك الطفل » .

وإذا بحثنا بعدها في أعمال بياجيه عن الأمر الذي دفع فالون إلى تكوين ذاك الرأي فإننا سنلاحظ فيها ، ربما ، أنّ تحليلاته للنمو ترتكز على المسلّمة القائلة بحتمية تكيّف الولد وفقاً لعقلية ولمجتمع الراشد . ثم إنّ بياجيه ينطلق من هذا التكيّف كما ينطلق من حادث واقعي . فبالنسبة له ، « إنّ فكر الطفل ، منذ بدايات اللغة ، مُعَدّ للذوبان تدريجياً في الفكر الراشد » (١٩٢٦) وأنّ « احتياج الإحتفاظ (بالكميات) يشكل نوعاً من التسليم المسبق الوظيفي في التفكير . . . وهذا الإحتياج يفرض نفسه بالضرورة » (٩٤١) ، وأن النمو « يُفهم على أنه تطور موجّه بحكْم ضروراتٍ للتوازن داخلية » ، ويتعلق الذكاء « بقدرة الحياة ذاتها على تكوين الأشكال » (١٩٤٧)[1] .

إلا أنه من الجوهري أن نلاحِظ ، بالنسبة إلى بياجيه ، أنّ القبول بهذه المسبَقـات [القَبْلَويات] وبهذه الضرورات لا يشكل أبداً تخلياً عن التفسير ، بل أنّ ذلك يتوافق مع نوعٍ معين من الفهم للتفسير السيكولوجي . « إنّ التفسير نفسانياً للذكاء يؤوب إلى إعادة تَقَفّي نموه مع تبيان كيفية انتهائه ، حكماً وبالضرورة ، إلى التوازن الذي سبق وصفه » . وكما هو الحال في علم الأجِنّة (Embryologie) فإنّ البحث النفساني « يُصبح « سببياً » منذ أنّ تصبح العوامل التي تؤمّن الإنتقال من مرتبةٍ إلى مرتبة لاحقة عواملَ واضحةً للعيان » (١٩٤٧) .

---

(١) التكوّن الأشكالي : Morphogénétique .

على هذا ، فإننا لم نَعد نجد أنفسنا تجاه مفهومَيْن مختلفَيْن لمراتب النمو ، ولا تجاه تضادّ بين وجهة نظرٍ وصفية ووجهة نظرٍ تفسيرية ؛ بل نصبح بالتمام تجاه مفهومين للتفسير ، الأمر الذي يَحمل النقاش إلى مستوى أكثر وأشد عمومية .

بالنسبة إلى فالون : « يبقى علم النفس ، خارج المادية الجدلية ، علماً هجيناً . . . وتكون بذلك المادية الجدلية هي التفسير الأكثر عقلانيةً لعلم النفس . . . يجد علم النفس في المادية الجدلية عِلّة وجوده ، وتبريره . كما يجد فيها دلالة على قضاياه الأساسية . . . » (١٩٥٤) . وفي الواقع سيلاحَظ ، بهذا المعنى ، التشابه بين مفهوم النمو المتقطع عند الطفل وبين إحدى الخصائص الأساسية للطريقة الجدلية الماركسية التي تعتبر سيرورة النمو ، لا كعملية ترعرع بسيطة لا تؤدي التغيرات الكمِّوية فيها إلى تغيرات كيفوية ، بل كنمو يتحول من تغيرات كَمّوِّية تافهة كامنة إلى تغيراتٍ بادية للعيان وجذرية ، إلى تحولات كيفوية . وكذلك أيضاً فهناك تكون التحولاتُ الكيفوية غير تدريجية ؛ بل سريعة ، فجائية ، تقفز من حالٍ إلى حال قفزاً . وهذه التغيرات ليست إحتمالية بل ضرورية ؛ وبذلك فهي حصيلة تراكمِ التغيرات الكموية غير المحسوسة والمتدرجة .في البداية، لقد ارتكزت على الملاحظة نظريات فالون تلك عن نمو الطفل ، بيد أنها فضلاً عن ذلك ، وعند الذي قبل الصلاحية الشاملة الجامعة للمادية الجدلية ، أكثر اقناعاً نتيجة اتفاقها مع قانون هو ، حسب قول فالون « يتحكّم بتطور الكائن ابتداءً من الذرّة حتى المجتمعات الإنسانية ، مروراً بالأنواع الحيوانية » (١٩٤٦) .

وعلى وجه الدقة فإنّ هذا الدور التفسيري الذي يعزوه فالون ، في مجال علم النفس ، إلى نظريةٍ شاملة ، هو الذي يَفْصُلُه على ما يبدو وبصورة جذرية عن بياجيه . وفي الواقع ، فإننا ، بنظر هذا الأخير ، إذا ميزنا المشاكل العلمية عن المشاكل الفلسفية « فذلك هو ما يعني ببساطة النجاح في عزل المشاكل الأولى بحيث لا يؤدي حلها إلى وضع كل شيء على بساط البحث . هذا ، في حين تبقى المشاكل الثانية مرتبطة بلسلسلةٍ غير مُحَدَّدة من المسائل المسبقة التي تتطلب إتخاذ موقف بالنسبة إلى الواقع برمته . وإذن فهناك ، في تكوين أيّ علم ، رفضٌ ضروريّ وعزم على عدم حشر الإهتمامات ـ التي ، بالرغم عنا ، تعز علينا . أن نرغم أنفسنا على تركها خارج الحدود المرسومة ـ بالعَرْض الموضوعي على قدر

الإمكان للنتائج التي نصل إليها أو للتفسيرات التي نلاحقها . . . إنّ كل تاريخ الفكر العلمي . . . هو تاريخ الإنشقاق التدريجي بين العلوم الخاصة والفلسفة (المدخل إلى علم المعرفة التكويني ، ١٩٥٠) .

نرى ، من خلال هذه المقارعة ، تلك النتائج البعيدة - التي تصل تقريباً إلى حدّ إدراك الأحداث ذاتها - التي يمكن أن يؤدّي إليها إتخاذ المراقِب موقفاً نظرياً معيَّناً . ومهما كانت أهمية نظريات بياجيه وفالون في علم نفس الطفل فإن المسألة تتجاوز تلك النظريات ، وتتجاوز علم نفس الطفل . وليست هذه بالمشكلة الجديدة : إذْ يمكِن مثلاً ، مع الإكتفاء بنقل الجدل السابق ، إعادة قراءة اعتراضات سبنسر على « تفسيرات » تطور الأنواع الحيوانية المقترَحة من قِبَل لا مارْكْ وايراسْم دارونْ .

إنّ « التكيّف الوظيفي » مع شروط الحياة ، الذي أشار إليه هذان الكاتبان ، لا يُعتبر كافياً في نظر سبنسر . فقد كتب يقول في « مبادىء البيولوجيا » (١٨٦٤ - ١٨٦٧) : « يبدو من وجهة نظرنا الحالية أن هذا العامل من حيث اعتباره سبباً للتطور ، هو سبب قريب ، وليس سبباً أول . . . وطالما أن عملية تطور المتعضّيات لم تُربط بعملية التطور بوجهٍ عام ، فلا يمكننا أن نقول بيقين تام إنّها قد فُسِّرت . ذلك أنّ ما هو ضروري إثباته هو أنّ مختلف نتائج التطور البيولوجي هي لازِماتٌ أو نتائج طبيعية للمبادىء الأولى . والمهمة التي تقع على عاتقنا هي أن نوفّق ما بين الأحداث والقوانين الشاملة المتعلقة بإعادة توزيع المادة والحركة » . ومن المعروف ما كانت عليه فعلاً تلك الشمولية لمبادىء سبنسر الأولى ، إذْ أنّ المثَل « الأبسط والأوضح » الذي يعطيه سبنسر عليها هو تكوين النظام الشمسي (كتاب « المبادىء الأولى » ، ١٨٦٢) .

إلاّ أنّ المشكلة ما تزال قائمة ، كما دلت على ذلك المناقشات والخلافات التي وسمت ، في مجال علم نفس الطفل كما في مجال علم النفس الفارقي ، الحقبة التي كان فيها مفهوم جديد للعلم عرضةً للدفاع عنه بحماس في الإتحاد السوفياتي ، وموضَّحاً ببعض الأعمال البيولوجية التي ألمحنا إليها في الفصل الثالث .

٤ ـ بعض النظريات التشبيهية في نمو الطفل

مع ذلك ، ودونما قبولٍ دائم للفكرة القائلة إنّ التفسير العلمي هو ربطٌ للأحداث الخاصة بالنظريات الشاملة ، نرى الكثيرين ممن درسوا نمو الطفل قد اقتنعوا بأنّ قوانين هذا النمو ليست غير متشابهة مع القوانين المتحكمة بتطوراتٍ أخرى : تطور الأنواع الحيوانية ، والمجتمعات البشرية ، والتطور التقهقري للمريض . وقد آل الكثيرون إلى إستعمال هذه التشابهات ـ التي يعتبرها البعض ضيقة تماماً ، والبعض الآخر بعيدةً جداً ـ لتوضيح وتأويل الملاحظات التي جمّعوها عن الطفل . وتختلِف تلك التأويلات أحياناً عن بعضها البعض اختلافاً شاسعاً ، وخصوصاً حول مشكلة دور الفطري ودور المكتسَب ، دور الوراثة ودور البيئة ، دور العوامل البيولوجية والعوامل الإجتماعية .

وهذه المقارنات والمجادلات متعددة ومتداخلة ، ويستحيل هنا إعطاء لمحة عنها كاملة . بيد أنه قد سبقت الإشارة إلى بعضها : التشابه بين الطفل والحيوان (وهو ما دفع إلى مقارنات نظامية قام بها بوتان سنة ١٩١٤ ، يركِزْ (Yerkes) سنة ١٩١٦ ، وكوتْشالْتْ سنة ١٩٣٣ ، وغيرهم) ، التشابه بين الطفل والسقيم (بينيه ، ١٩٠٥ ، ١٩٠٨) أو المريض (فرويد ، ١٩٠٥) .

إلا أنّ أعمّ تلك التشبيهات المستعمَلة بصدد نمّو الطفل قامت على ملاحظة أنّ انتقال البشَرية [الجنين] يمر بسلسلةٍ متتابعةٍ من المراحل التي تتطابق مع المراحل التي مرّ بها النوع الإنساني خلال تطوره . وكان الإعتقاد أيضاً أن الشبه يمتد إلى ما بعد الولادة وأنّ نمو الطفل يذكّر بنمو المجتمعات الإنسانية . وقادت

نظريات التقريب المغرية بعض المراقبين إلى تأويلات حُكم عليها منذئذٍ أنها ساذجة جداً : نعم ، هناك تشابه أكيد بين نمو الفرد ونمو النوع ، إلاّ أنه أحياناً بعيد جداً ؛ وهو يشوَّش بصورة دائمة بمفاعيل البيئة الراهنة على الفرد . كما تستطيع أسباب مختلفة أن تعطي فكرة ، فيما خص النوع أو الفرد ، عن تتابع مراتب تكون متشابهة ومتطابقة بشكلٍ تقريبي . ونرى كيف أنّ هذا النقاش يتعلق بالنقاش المتعلق بالأهمية النسبية التي هي لتأثير البيئة على النمو : فهذا التأثير لا يمكن أن يكون مهمَلاً بنظر الذين يرون أنّ النمو الفردي كان قد تحدَّد بصرامة بفعل التطور السالف للنوع .

تعود الدراسات الأولى المنهجية حول نمو الأجنة ، على ما يبدو ، إلى القرن الثامن عشر (وُلْفْ ، ١٧٥٩) . ثم إنّ الفيزيولوجي الألماني باثير (C.E. Baer) هو الذي وجّهها في الإتجاه الذي يهمّنا هنا . ففي كتابٍ له سنة ١٨٢٨ (في تاريخ تطور الحيوان) قرر مثلاً أن التطور الفردي عند جميع الحيوانات الفقرية هو واحد في خطوطه الكبرى حتى ليستحيل ، في بداية الحياة الجنينية ، التفريق بين أجنة الأفاعي ، والعصافير ، والثدييات . وفيما بعد فقط وخلال مرحلة التطور تبدأ تدريجياً الفروقات الشكلية في الظهور والانوضاح أكثر فأكثر ، تلك الفروقات التي تميّز الأجناس المختلفة والفصائل المختلفة .

أخذ هيكيل ، استاذ علم الحيوان في جامعة يينا ، هذه الملاحظات وطوّرَها وأجرى موازاة بين هذا التمايز التدريجي في الأجنّة وبين التمايز التدريجي في الأنواع ، سنة ١٨٦٦ ، في كتابه Generelle Morphologie des organismen . ولقد بنى على تلك الموازاة نظريته المعروفة باسم « قانون الحياة التكوينية» (biogénétique) الأساسي » ، وهذا نصه : « إنّ تكوّن الكائن الفرد (ontogénèse) أو التطور الفردي هو مراجعة قصيرة وسريعة لتكوّن الأنسال (phylogénèse) ، أو لتطور المجموعة المطابقة لهذا الفرد ، أي للسلسلة الأسلافية [الجُدودية] التي تَحدَّر منها » .

إلاّ أنّ الحجة كانت قد تجاوزت ، قبل هيكيل ، نطاق علم الأجنة . كان سبنسر على علم بجهود باثير (إذ استشهد بها في كتابه « مبادىء البيولوجيا ») ، واستند إليها ، وإلى أخرى غيرها ، لدعم نظريته العامة عن التطور . ثم إنّ

سبنسر هو هنا أيضاً أكثر اقتراباً مما سيصبح فيما بعد قانون علم الحياة النشوئية في علم الأجنة ، وذلك عندما لاحظ سنة ١٨٦١ ، في كتابه « التربية : العقلية والأخلاقية والفيزيائية » ، وكان ذاك بصدد الأساليب التربوية الحديثة ، أنّ : « الحقائق المتعلقة بالعدد ، وبالشكل ، وبعلاقات الوضعية ، قد استُخرجت كلّها من أشياء مادية ، وأنّ تقديمها للطفل بشكلٍ عياني يعني تركْها له لكي يتعلّمها كما تعلّمها العِرْق كله . وسنرى ، ربما ، قريباً جداً أنه من المستحيل عليه أن يتعلّمها بغير هذا السبيل » . وفيما بعد قام باستعمال واضحٍ للنظرية الجنينية المتعلقة بِـ : « المراجعة الملخصة [التلخيص] » ، مثلاً في مقالة نقدية سنة ١٨٩٥ عن : « مبدأ التطور . جواباً على اللورد سالسبري » .

يبدو أنّ سبنسر هو الذي ، بشكلٍ خاص ، أدخل نظرية علماء الأجِنّة إلى ميدان علم النفس . هذا وقد أشرنا سابقاً إلى مؤلَّفَيْن يحمل كل منهما عنواناً معبراً وهما : « مذكّرة حول اكتساب اللغة عند الأطفال وعند النوع الإنساني » (هـ . تينْ ، سنة ١٨٧٦) ثم « النمو العقلي لدى الطفل والعِرق (ج . م بالْدْوِنْ ، ١٨٩٥) . ونجد النظرية ذاتها في الندوة التربوية (Pedago-gical Seminary) بقلم بُرْكْ (F.L.Burk) ، ١٨٩٨ ، وبقلم غِييّه (C. Guillet) ١٩٠٠ ، إلخ ، ثم في المجلة الأميركية لعلم النفس ، عبْر مقالات هلّ سنة ١٨٩٧ ، وبوْلْتن (F.E.Bolton) سنة ١٨٩٩ ، وداوسُنْ (G.E. Dawson) سنة ١٩٠٠ ، وسْلَوْتر (Slaughter) سنة ١٩٠٢ ، وباترك سنة ١٩٠٣ إلخ . وهاتان الصحيفتان كان يشرف عليهما في الواقع داعية متحمِّس للنظرية النِّسالية [تكوّن الأنسال] (Phylogénétique) هو هلّ الذي سبق أن ورد ذكره مراراً . ففي مقالٍ له سنة ١٨٩٧ ، نشَر نتيجة فرز إحدى استماراته الأولى ، المخصصة لمخاوف الأطفال . وبحسب رأيه ، فإن المخاوف لا يمكن أن تُفسَّر كلها بتجارب الفرد ذاته ، بل لا بدّ من القول بأنّ بعضها هو من بقايا المخاوف الجدودية والتي لم يَعُد لها هدف منذ آلاف السنين .

إلا أنه يلجأ لإستعمال الفرضيات النِّسالية ، أكثر ما يلجأ، في كتاب «المراهقة» (١٩٠٤) . فالحركات اللاإرادية عند الطفل ما هي إلا آثار من السلوكات التي كانت مفيدة في السابق والتي أضحت الآن بالية (يشير ماكغْروM.B.Macgraw أيضاً ، في سنة ١٩٣٩ ، إلى أنْ حركات كلّ طفلٍ صغير هي ، بنظره ، حركات

سِباحية ذات أصلٍ نِساليّ التكوين) .

أما ألعاب الأطفال ، بنظر هلّ ، فهي بقايا نشاطات قديمة نافعة ، كالصيد أو العراك . وقد توسَّع باتْرِكْ ، في سنة ١٩٠٣ ، بهذا الرأي بمناسبة « سيكولوجية كرة القدم » . ثم عاد فأخذها هلٍ سنة ١٩١٥ ملحاً على الدور المحرِّر ، « التطهيري » ، لهذه المراجَعة الملخصة ، عن طريق اللعب ، للنشاطات الحدودية (وهناك نظريات أخرى عديدة حول اللعب أتى بها : سبنسر ، غروسْ ، جانيه ، فالون ، شاتو ، إلخ .) . وحتى الهيجان الليلي عند المراهقين ، هو برأي « هلّ » ، ذكرى تَأَسّلية لليالي التأهبِ للخطر أو السلب . . . وفي زمنٍ أقرب إلينا فقد عولِجت نظرية « المراجعة الملخّصة » بحسّ انتقادي أرهَف .

وعلى ذلك فإنّ المقارنة بين التكوين النفساني للعمليات الفكرية وبين الإثراء التاريخي للتراث الجماعي للعِلم قد أوحت إلى بياجيه بالمبحَث الرئيسي لكتابهِ « مدخل إلى علم المعرفة التكويني » ، ١٩٥٠ (أنظُر : أعلاه) .

٥ ـ تطبيقات

لقد آل بنا الأمر أن نُشير في ما مضى ، في بعض الفصول السابقة ، إلى الكثير من التطبيقات لعلم نفس الطفل . فبمعرض نموّ علم نفس الفارقي ، استطعنا أن نرى أنّ الكثير من الأعمال الأولى قد جرت في النطاق المدرسي : فالروائز التي استخدمها كاتيل (Catell) وزملاؤه الأميركيين سنة ١٩٠٥ ، قد طُبِّقت جميعها على أطفالٍ أو شبّان أحداث . وانتشرت هذه الفحوصات بالروائز ، التي كانت تجري خلال المرحلة المدرسية لغايات التوجيه المدرسي ، أينما كان ، إلاّ في الإتحاد السوفياتي وللأسباب التي وردت في الفصل الثالث .

إنّ دراسة المناهج التربوية ،لغرض تكييفٍ أفضل لهذه المناهج مع إمكانات كل عمر ، قد جرت في كل مكان . ويبدو أنّ الدراسات التي قام بها أبنغوس حول الذاكرة ، سنة ١٨٨٥ (والتي ذكرناها في الفصل الأول) هي الأكثر أقدمية : فقد ظهر أنها شكّلت ، في عصرها ذاك ، الأُسُس العلمية لعلم تربيةٍ جديد .

كما كان ، في كلّ مكان أيضاً ، العالِم النفساني يَبذل قصارى جهده ، بطريقة فردية ، في مساعدة الطفل على تخطي المصاعب التي يلاقيها أثناء نموه . ذلك هو المظهر العيادي لعلم نفس الطفل ، وتمكن رؤية أصوله في أعمال الفرنسي سيغين (ابتداء من سنة ١٨٩٦) ، التي أشرنا إليها في الفصل الرابع . هذا المظهر العيادي ، المعتمَد أولاً بصدد الأطفال الذين يلاقون صعوبات غير عادِية ، قد تعمم بحيث شمل الطفل السويّ .

قد يكون طويلاً جداً هنا تتبع تطور المؤسسات التي، في بلدان مختلفة، استُخدِمت بمثابة مَلاكات [كادْرات] لهذه النشاطات ، كما حَصل الأمر سنة ١٩٤٨ في المؤتمر الدولي الحادي عشر للتعليم الرسمي الذي دعت إليه منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولي ، أو في الإستقصاء الذي قامت به اليونسكو ، في سنتي ١٩٥٤ و١٩٥٥ ، حول مصالح ودوائر علم النفس المدرسي في الدول الأوروبية الأعضاء فيها .

ومع ذلك فنشير هنا إلى أنّ إنشاء علماءٍ نفسانيين مدْرسيّين في فرنسا قد تقرر ، بعد التحرير ، من قِبَل هـ . فالون . ولقد دخل أولهم إلى حيز العمل في عام ١٩٤٥ . كما كَرَّس مشروعُ إصلاح التعليم لسنة ١٩٤٧ تلك المؤسسة ، فعقَد علماء النفسِ التربويون أول مؤتمر لهم في سنة ١٩٤٩ . وإبّان السنة المدرسية ١٩٥٢ ـ ١٩٥٣ ، في مقاطعة السين ، أجرى ١٤ عالِماً نفسانياً تربوياً أكثر من ٥٠٠٠ امتحان فردي وأكثر من ٧٠٠٠ امتحان جَماعي . إلا أنّ السيكولوجيا التربوية أُلغيت في هذه المقاطعة ، في مراحل التعليم الأولى ، في أيلول سنة ١٩٥٤ . وفي سنة ١٩٥٥ ، ظَلّ عددٌ ما من علماء النفس التربويين في وظائفهم في باريس ، في الكلّيات ؛ واستمرّوا في المدارس الإبتدائية ، في ليون وغرنوبل . ثم ازداد عددهم كثيراً منذئذٍ . وانتقل المختبر النفسجياوي [السيكوبيولوجي] المختَصّ بالطفل ، والذي أسسه فالون سنة ١٩٢٨ ، إلى إدارة ر . زازّو (Zazzo) منذ سنة ١٩٥٠ .

الفصل السادس

عِلمُ النفْس الإجتماعي

١ ـ المبادىء العامة
٢ ـ الأعمال التجريبية وتطبيقاتها
٣ ـ العِلْمْنَفْس التاريخي عند ميرسون

١ ـ المبادىء العامة

١ ـ غرَض علم النفس الإجتماعي :

ربما يكون من الصعب إعطاء تعريفٍ لعلم النفس الإجتماعي يمكن أن يُرضي جميع الذين يزرعون في حقله . إلّا أنَّ الغالبية الكبرى منهم قد تقبل دون ريب بتعريف غرضه الأساسي على أنه دراسة التفاعلاتِ الحاصلةِ بين الفرد والزُّمَر [الجماعات] التي ينتمي إليها .

هذه الكلمة ، « تفاعُل » ، تتضمّن التقابل أو التبادل الذي يمكن إعطاء مثالٍ بسيط عليه بما يلي : عندما أُبدي رأياً فهو يعكس ، من جهة ، المعلومات وسلالم القيَم التي تلقّيتها من وسَطي الإجتماعي . لكن حادث الإفصاح عن ذاك الرأي يُسهم في تغيير هذه المعلومات وهذه السلالم تغييراً طفيفاً جداً . هذا ، بحيث يكون أثر الوسط على كلٍّ من الذين يتألف منهم ـ ولا سيما عليَّ أنا ـ قد أضحى مختلفاً اختلافاً بسيطاً . ويمكن تصور مقدار ما يمكن أن تكون عليه هذه الأواليات من تعقيد ، بمقدار كون التفاعلات بين الأفراد وبين الجماعات لا تقبل الإنفصال عن تلك الأواليات .

إذا كان التعبير « علم نفس إجتماعي » قد استُعمِل منذ أواخر القرن الماضي ، وإذا كانت الموسَّعات التي تحمل هذا العنوان قد ظهرت في الولايات المتحدة سنة ١٩٠٨ (روسّ E.A.Ross وماكْدوغال Mcdougall) ، فإنّ الأبحاث التي يمكِن أن تَرتبط بها الدراسات الراهنة تعود كلها إلى ما بعد سنة ١٩٢٥ .

وفي الواقع فقد كان الإغراء قوياً من أجل تفادي تعقيدات المشاكل التي يطرحها علم النفس الإجتماعي . إذْ كان يمكن أن يتم ذلك بأشكالٍ عدة : إما بفصل دراسة الفرد عن دراسة الزُّمَر (groupes) الإجتماعية ، أو بتفسير الفرد تماماً عن طريق الزمرة ، أو بتفسير الزمْرة بالفرد . وفي الحالات الثلاث ، تزول صعوبات دراسة التفاعلات . إلا أنّ الغرض المقصود بتلك الدراسة ، أي الإنسان الإجتماعي ، كان بذلك يفلت بذات الوقت ويحاد عنه .

وذلك هو ما تأسَّف له بَلْدوِن (J.M. Baldwin): سنة ١٨٩٥ بهذه الكلمات : « نحن لا نملك سيكولوجيا اجتماعية لأنه لم يكن عندنا عقيدة ما عن التجمُّع (سوسيوس ، Socius) . لقد تكونت عندنا نظريات عن الأنا وعن الغير ؛ لكنّ كونها نظريات لا تكشف عن ذلك السوسيوس هو ما يقضي بالحكم عليها ويشجبها . وهكذا تخبَّط مُنظِّر المجتمعِ والنُّظُم في بحار الماورائية والبيولوجيا ، دون أن يمدّ له أيّ سيكولوجيّ عوّامة النجاة ، حتى ولا سمع أحدٌ ما استغاثتَه » .

كان بإمكان أولئك الذين ، مثل بلدْوِن ، استطاعوا استشفاف غرض علم النفس الإجتماعي أن يتحولوا عنه باستسلامهم لإغراء آخر هو تفادي صعوبات الدراسات التجريبية والموضوعية في سبيل التوجّه نحو بناء النظريات أو العقائد التي تصاغ « فوق مِقْعدٍ وثير » . هذا ، بحيث أُتيح للعالِم الإجتماعي دوركيم أن يكتب سنة ١٨٩٨ : « السيكولوجيا الإجتماعية . . . ليست إلا كلمة تدلّ على جميع أنواع العمومياتِ المختلفة وغير الواضحة ، ودون أن يكون لها غرض محدَّد » .

قد يكون من المفيد أن نذكر بعضاً من الأعمال التى ، لأجْل واحدٍ من الأسباب السابقة ، تقع على مشارف السيكولوجيا الإجتماعية . ذلك أنّ تخوم ميدان هذه السيكولوجيا ليست حتى الآن ، في الواقع ، محدَّدة تماماً وإلى الدرجة التي يمكِن معها لبعض من هذه الأعمال على الأقل أن تُعزى إليها بالذات . ينطبق هذا القول ، بصورةٍ خاصة ، على الأبحاث الأكثر حداثة زمنياً والتي من زاوية مناهجية ، تنجو من حكم دوركَيْم القاسي .

لا يمكن ، طبعاً ، للتفاعلات بين الفرد والزمرة الإجتماعية أن تؤخَذ في

الإعتبار إذا دُرست بمعزلٍ عن بعضها البعض . وهذا على ما يبدو هو ما قام به فونْتْ . فقد خصَّص هذا قسماً من نشاطه من أجل سيكولوجيا تجريبية محقَّقة في المختبَر والتي ، كما رأينا في الفصل الأول ، تَستهدف بصورةٍ خاصة قوانين سيكولوجية تَصْلح ، كالقوانين الفيزيولوجية ، لأيّ ممثّلٍ كان للنوع الإنساني . في حين أنّ عمله « سيكولوجيا الشعوب » يَكشف عن منهجٍ مغايرٍ : إنه تجميع تاريخي واسع النطاق ظهرت مجلّداته العشر الأولى في ما بين ١٩٠٠ و١٩٢٠ .

كما لن يمكن التوصّل أيضاً إلى درْس التفاعلات إذا لم نَعتبر سوى أثَر الزمرة الإجتماعية على الفرد . والموقف المتطرّف في هذا الشأن هو أن يُفسَّر الفرد تفسيراً كاملاً عن طريق المجتمع ، فالمقولات التي تمكّننا من التفكير ، بل وأيضاً العواطف التي نشعر بها ضمن عائلتنا ، تأتينا من المجتمع ؛ في حين أنه ليس هناك انتقال ممكن لهذه « التمثلات الفردية » إلى « التمثّلات الجماعية » التي أعطت للأولى الحياة . تلك هي الأطروحة التي دافع عنها دوركيم سنة ١٨٩٨ .

ثم قامت آراء أكثر تنوّعاً أو اندراجاً ، لكنها أعلنت أيضاً أهميةً كبرى لتأثير المجتمع إلى درجةٍ تنتفي معها تماماً الغاية من علم النفس الإجتماعي ، وتلك الآراء عبّر عنها سنة ١٩٢٥ هَلْبْفاكْس (Halbwacks) في كتاب « الأُطُر الإجتماعية للذاكرة » ، وش . بلونْديل (Ch. Blondel) سنة ١٩٢٧ في معرض بحث الإدراك والذاكرة والحياة الوجدانية (كتاب « المدخل إلى علم النفس الجماعي ») . وهناك أعمال أخرى ، من وحي مختلف تماماً ، ويمكن ربطها بالأعمال السابقة من جهة كونها تنير الأثر المكوِّن والفّعال الذي تحدثه على الفرد الزمرةُ الإجتماعية التي تُعتبَر على أنها شيء خارج عنه . ويصبح هذا الأثر بديهياً خاصة عندما يقيم علماء النفس وعلماء المجتمع اتصالاً مباشراً مع الشعوب البدائية التي نبّه إليها فريزر (Frazer) (١٨٥٤ - ١٩٤١) في كتابه « الغصن الذهبي » The golden bough (١٨٩٠) . فثقافة هذه الشعوب ، المختلفة تماماً عن ثقافتنا ، والمختلفة بين شعب وشعب ، ترتبط ارتباطاً جلياً تماماً بفروقاتٍ في النفسية الفردية وبحيث كان من الصعب إنكار تأثيرها . وقامت بعثات تضم علماء نفس وأنثربولوجيين [إناسِيّين ، علماء الإنسان] في أواخر القرن الماضي (١٨٩٨ : بعثة كمبريدج الأنثروبولوجية إلى تورّيس سْتريتّس Torres Straits وإلى سارواك ؛ ١٩٠٠ : بعثة جيسوب Jesup إلى شمالي الباسفيك) .

إلا أنّه توجّب انتظار العَقْد ١٩٢٥ ـ ١٩٣٥ ليقوم كتّاب أميركيون أمثال مالينوفسكي Malinowski (ميلانيزيا) ، ور . بنديكت (Benedict) (الهنود الأميركيون) ، وم . ميد (Mead) (سامْوا ، غينيا الجديدة) فيدلّلوا إلى أيّ حدّ كبير يكون فيه البدائي نتاج ثقافته : مثال ذلك أنّ مفهوماً يَرْتَدّ إلى التحليل النفسي ، كمفهوم «عقدة أوديب» ، لن يُلقى له وجود في مجتمعاتٍ لا يكون فيها دور رئيس العائلة موكلاً بالأب .

والطريقة الثالثة لتجنّب المشكلة الرئيسية في موضوع العِلْمنفس الإجتماعي تُماثِل إلى حد ما الطريقة السابقة : ومؤدّاها هو تفسير الجماعة بالفرد تفسيراً كاملاً ، أي أن نرى في صفات الزمرة الإجتماعية النتائج المباشرة والمحتومة لما في الأفراد من هذه أو تلك من الميزات . ويمكن أن نجد بسهولة ، في تاريخ الأفكار الإجتماعية ، كثيراً من النظريات التي ترتكز على صفةٍ تُنسَب إلى الإنسان كفرد ، مثل « الميل إلى الشرّ » أو « الطيبة الأصلية » عنده .

ويَظن تارْدْ ، وهو قريبُ العهد منا (١٨٤٣ ـ ١٩٠٤) ، أنّ الحياة الإجتماعية ترتكز على الإختراع ، المُحدِث للتجدّدات والتقدّم المتنوّع ، وعلى التقليد الذي يؤمّن الإستمرارَ والإستقرار في المجتمعات . لكن ، إذا كان مفهومه عن التقليد يؤدي به إلى مجال السيكولوجيا الإجتماعية الخاص ، فإنّ مفهومه عن التفاعلات يعطي للفرد فيها دوراً لا يقلّ أهميةً عن مفهوم التقليد فهو يقول : « إذا استُبعِد الفرديُّ فلن يبقى للإجتماعي شيء أبداً ، ثم . . . لا شيء في المجتمع ، ولا شيء إطلاقاً ، ليس بموجود ـ في حالة تجزّؤ وتكرار مستمر ـ في الأفراد الأحياء ، أو لم يوجد سابقاً في الأموات الذين أنجبوا هؤلاء الأحياء » .

ويرى ماكدوغال (١٨٧١ ـ ١٩٣٨) الأحداث الإجتماعية كتمَظْهُرات لغريزة تدفع بالإنسان إلى العيش في المجتمع . أوَلم يقل أرسطو من قَبل إنّ « الإنسان حيوان سياسي » ؟ كما أننا نعرف جميعاً كم هي الغرائز قليلة التغيّر ، ونعرف أيضاً ، بالتالي ، أن مثل هذه النظرية لا يمكن أن تترك مكاناً للتأثيرات المتبادلة بين الأفراد والمجتمع . إنّ تارْد وماكدوغال هما بالأساس عالِمان نظريان . وفي زمنٍ أقرب إلينا قام العالِم النفساني الإنكليزي إيزِنْكْ H.J. Eysenck (ابتداء من سنة ١٩٤٤) بالدراسة الإحصائية (التحليل العاملي) للمعطيات التجريبية

المجموعة عن طريق الإستمارات . وقد تَوصّل إلى أنّ الإتجاهات الإجتماعية تَنتظِم في « عاملَيْن » : النزعة الراديكالية ـ النزعة المحافظة ، ثم العنف ـ اللطف . إننا نُشير هنا إلى أبحاثه لأنه وجَد هذين العاملَيْن ذاتهما في بريطانيا العظمى ، وفي السويد ، وفي المانيا ، وفي فرنسا ، وفي الولايات المتحدة؛ مما يوحي بفكرة استقلال ما للإتجاهات الاجتماعية بالنسبة إلى التأثيرات التي تُحدِثها على الأفراد المجتمعاتُ الخاصة التي يعيشون فيها .

٢ ـ الإتجاه العام للمناهج :

إنّ الجهود الفكرية حول علاقة الفرد بالمجتمع قد أدّت في أغلب الأحايين إلى قيام أنظمةٍ فكرية عامة ، عامة جداً ، وغير مكرَّسة لأن تقيم وتقرر وقائع محدّدة بواسطة الملاحظة أو التجربة بل كانت على الأكثر دعوة إلى نمطٍ ما من إعادة التنظيم الإجتماعي . نجد بعضاً من هذا الروح في أقدم الأبحاث التي قلنا إنها كانت تشكّل إطار السيكولوجيا الإجتماعية الحالية : فالأكثرية منها أبحاث لا تبدي عن أيّ اهتمام بالدقة في إقرار الوقائع والأحداث ، وتتلقى بدون تمييز وتمحيص القصصَ والطرائف المختلفة . وبذلك فليس أسهل من تفسير مجموع تلك « الأحداث » بواسطة نظريةٍ عامة واحدة ، كنظرية الغريزة التَّجمُّعية [القَطيعِيّة] grégaire لصاحبها ماكدوغال . كما يتراءى أيضاً الميل إلى إعطاء الأحكام بدلاً من الوصف والتفسير ، على سبيل المثال ، من خلال مؤلَّف غ . ليبون (G. Le Bon) ، عن « سيكولوجية الجماهير » (١٩١٥) : فالفرد بين الجماهير [الحشود] يتقهقر إلى حالة بدائيةٍ ويستعيد إفتراسية العصابة .

لقد قاومت السيكولوجيا الإجتماعية بشدة هذه الروح ؛ وأخذت تَبزغ هنا وبوضوح تام النزعة إلى الإقلاع عن النظريات المغرقة في عموميتها ، تلك التي شاهدنا مثلها في فروع أخرى من علم النفس . وقد اتضح ذلك ، على ما يبدو لنا ، بجلاء تام بسبب أن الخطر ـ وهو خطر الخروج عن النطاق العلمي ـ هو هنا أكبر منه في أيّ مكان آخر . وتَنزع جميع الأعمال الراهنة ، على درجاتٍ مختلفة من الفلاح والتوفيق ، نحو مناهج الملاحظة أو التجربة ، المناهج التي لا يمكن أن تتأثر بآراء الشخص الذي يستعملها والتي لا تحكُم مسبقاً على النتائج التي يمكن أن تصل إليها وتُحققها . ومن ثمت كان أن تناولت تلك الأعمال . بحكم الضرورة ،

عدداً أقل من المسائل في حين أنّ الصياغة التقنية لعبت فيها دوراً أكبر بكثير . كما جَعلت الخاصّتان هاتان إنشاء التركيبات ، التوليفات ، العامة أكثر فأكثر صعوبة ، حتى لَأمكنَت الخشيةُ من التجزئة والتنافر في حقل السيكولوجيا الإجتماعية الحديثة .

ويبدو أن علم النفس الإجتماعي قاوم هذا الخطر ببحثه عن مفاهيم يمكن أن تُستعمل في دراسة القضايا المختلفة القادرة على أن تقدِّم مصطلحات ومفاهيم مشتركة . وهكذا فبحذرٍ من النظريات العامة ، وجَد علم النفس الإجتماعي مثل تلك المفاهيم على مستوى أكثر وأعلى تقنية وأصرح : هو مستوى « النماذج » [الطُرُز][1] .

يؤلِّف استعمال « النماذج » شكلاً من البرهان القياسي (Par analogie) الذي سبق أن رأيناه في بعض الفصول السابقة . فقد لاحظنا ، مثلاً ، أنّ نظرية رياضية عن الإتّصالات (الهاتفية أو غيرها) قد أمكَن استعمالها في علم النفس التجريبي . وهذا لا يعني بالطبع أننا وحّدْنا وشبَّهنا الإنسان بكل سذاجة بمصْدَرٍ للإشارات . لكنّ نمط البرهان الذي مكّننا من وضع مشاكل الإتصالات بشكلٍ رياضي بدا مقبول التطبيق ، وبشكلٍ مفيد ، على بعض المشاكل النفسانية ذات المحتوى المختلف تماماً . ويُقال ، في مثل هذه الحالة ، أنّ العالِم النفساني استعمَل « نموذجاً » مأخوذاً عن الإتصالات . هذه الكلمة ، نموذج ، لا تتضمّن أيّ حكْمٍ قيمي ، وتكتفي فقط بالإشارة إلى نوعٍ من المشابهة في الشكل .

وعلى ذلك فإذا كان علم النفس الإجتماعي ، كما رأينا ، ليس الفرع الوحيد الذي يَستعمل النماذج فيبدو أنه ،على أيّ حال، قد أسرف في إستعمال هذه النماذج التي تشكل حالياً ، بعد تَمثُّلها وتكييفها إلى حد ما ، اللحمة والسدى اللذَيْن يعطيان لعلم النفس الإجتماعي وحدته . فهناك في الواقع سببان لذلك : التعقيد والصفة التجريدية لمشكلة تتعلق بدرس العلاقات المتبادلة ؛ ثم هناك تأخّرُ السيكولوجيا الإجتماعية نسبياً، هذه السيكولوجيا التي يمكن أن تنتفع من أشكال الفكر المنجزة في مجالاتٍ أخرى ، ولا سيما في مجالات علم النفس الأخرى .

---

(١) نموذج ، في هذا الفصل ، موضوعة لتقابل « موديل » .

٣ - « النماذج » المستعمَلة في علم النفس الإجتماعي :

أقدَم تلك الأشكال الفكرية وأفضلها تمثّلاً هو مفهوم الإتجاه (Attitude) . إنَّ تبنّي إتجاهٍ ما يعني الإستعداد للتصرّف ضمن وجهةٍ ما . وهذا المفهوم استُعمل أولاً في علم النفس بصدد الإتجاهات الجسدية ، ويطبَّق على حالةٍ ما من التوتّر في العضلات . فقد سُلِّطت الأضواء على دور هذه الإتجاهات المحرِّكة في مجال الإدراك (لانج ، ١٨٨٨) ، وفي مجال الإنتباه (مونستربرغ ، ١٨٨٩) ، وفي حقل الوعي (فيري / Fere ، ١٨٩٠) . وتبين فيما بعد أنّ هذه الإتجاهات نفسها تشكّل وسيلةً لفهم الآخرين (بالدوين ، ١٨٩٥ ، جيدنكزْ Giddings ١٨٩٦ ، إلخ . . .) . ويعود الفضل في تعميم هذا المفهوم ونقله إلى علم النفس الإجتماعي إلى توماس (W.I.Thomas) ، وإلى زْنانْيكي (F.Znaniccki) اللذين نشرا سنة ١٩١٨ : The Polish Peasant in Europe and America[1] . في هذه الحال لم يَعُد الإتجاهُ استعداداً محرِّكاً للعمل ، إنه حالة فكرية تدعو الفرد إلى تكوين رأي ، وإلى التصرف بشكلٍ ما ، إزاء غرض اجتماعي (مثل : النقود ، والأجانب ، أو نظرية ما ، إلخ . . .) . ولقد أدّى توسيع المفهوم هذا إلى صعوباتٍ جمّة في تعريفه بشكلٍ دقيق : فقد استعرض أَلْبورْت ، سنة ١٩٣٥ ، ستّة عشر تعريفاً مختلفاً كما استعرض نِلْسن ، سنة ١٩٣٩ ، ثلاثة وعشرين . وبالرغم من الصعوبة هذه ، بدا نجاح هذا المفهوم ضخماً : فهو ذو مظهر مزدوج ، فردي وجماعي ، يتجاوب مع الطبيعة العمومية لقضايا السيكولوجيا الإجتماعية ؛ وبصورة عرَضية يتجاوب هذا المفهوم ، عن طريق الأساليب [التقنيات] التي سنتكلم عنها ، مع التعبير الرقمي ومع المعالجة الإحصائية ، التي تفرض نفسها بالضرورة هنا وفي المجالات الأخرى من علم النفس . وهذا بحيث يبدو توماس وزنانيكي على حق ، إلى حد كبير ، عندما يُعرِّفان علم النفس الإجتماعي كله عن طريق الدرس العلمي للإتجاهات .

ومن أهم مقتبسات علم النفس الإجتماعي الأخرى ، هو ما اقتبسه عن سيكولوجية الإدراك وبصورة خاصة عن الأبحاث المأخوذة من المدرسة الشكلية [الغَشْتَلْطية] . فنحن نذكر أنّ فَرْتَيْمِر افتتح سنة ١٩١٢ أعمال هذه المدرسة مبيّناً

(١) الفلاح البولندي في أوروبا وأميركا .

أنّ الحركة ، بالنسبة إلى الشخص الذي يدركها ، ليست قابلة للتجزئة إلى إحساسات بدائية بل تؤلّف كلاّ أو « شكلاً » . وإذن لا يمكن تدبّر مختلف عناصر الإدراك كل منها بمعزل عن الآخر وعلى حدة . فهي تتفاعل فيما بينها إلى درجة أنه يكفي إحداث تغيير في أحدها حتى يتغير تماماً إدراك المُجمَل . وقد بيّن الشكلانيون [الغَشْتلطيون] دونما تلكؤ أن طريقة التفكير هذه تنطبق أيضاً على المسائل الإجتماعية (كوهلر ١٩٢٩ ، كوفكا ، ١٩٣٥) .

إنما توجّب انتظار السنوات التي تلت نهاية الحرب العالمية الثانية حتى صار متواتراً عرض مسائل علم النفس الإجتماعي بتلك الصيغة . فقد تم الإعتراف ، غالباً ، عندئذٍ ، بأن المواقف الإجتماعية يمكن أن تُدرَك ، هي أيضاً ، كـ « كلّ مُبْنيَن [مَبْنيّ ، متراكِب] ، وأنّ قوانين إدراك الأشياء ، المقرَّرة في مجال علم النفس التجريبي ، من قِبَل الغَشْتَلطْيين ، تُطبَّق على إدراك كلّ واحدٍ منا لشخصٍ وعملِ الآخرين ؛ وأنّ السيكولوجيا الإجتماعية يمكن أن يكون لها وقْع عملي بالغ ، إذا ثبت أنها قادرة على إفهام كلّ واحد كيف يكون إدراك العالم الخارجي من قبل الغير : أي من قِبل مواطن هذا البلد أو غيره ، أو من قِبَل عضو هذا الحزب أو ذاك ، إلخ . . . وقد ألهمَت طريقة طرح المسائل على هذا النحو ، مثلاً ، التبيان الشهير الذي نشره كَرِشّ (D.Krech) وكرْوتْشْفِلْدْ (R.S.Crutchfield) سنة ١٩٤٨ بعنوان « نظرية ومشاكل علم النفس الإجتماعي » Theory and problems of social psychology .

استغَلّ عالم نفساني شكلاني آخر ، ك . ليفين (١٨٩٠ - ١٩٤٧) ، وهو مهاجر أيضاً إلى الولايات المتحدة مثل كوهْلر وكوفْكا ، إستغلالاً مختلفاً قليلاً ، الفكرة القائلة بأنّ المواقف الإجتماعية تشكل « كُلّات » touts[1] مُبَنْيَنات . وقد أصرَّ ، هو خصوصاً ، على درس القوى التي من مفاعيلهاالإخبارُ عن تكوين ، واستقرار رتحوّل هذه البنى . وهكذا اختطّ نهجاً في العمل جديداً ؛ هو درس « دينامية الزُّمَر groupes » . واستعمَل على نطاقٍ واسعِ النماذج الرياضية .

وهكذا فإنّ اقتباس المفهوم الغشتلطي للإدراك قد أدخَل إلى حقل علم النفس الإجتماعي مجموعةً كاملة من المعادلات ، من القوانين . أما بقية

(١) كُلّات ، جَميعات ، وَحدات .

الإقتباسات فلم تكن دائماً بمثل تلك الأهمية .

ربّما لا يكون مفهوم الدور ، الذي استعاره علم النفس الإجتماعي من الفَنّ الإحتدامي [الدرامي] ، قد جلَب معه بُنيةً متينة بمثل متانة المفهوم الغَشْتْلطي عن الإدراك . ففي الحياة الإجتماعية ، يتوجب على الفرد أن يكون قادراً على أن يتخذ لنفسه ، بين تارة وأخرى ، جملة مواقف ذات معنى بالنسبة إلى الآخرين : فعلى ذلك « يلعَب » هو « دَورَ » الزوج ، دور ربِّ العمل ، دور الخباز ، إلخ . . . ثم إنه مضطرٌ لأن يكون قادراً أيضاً على فهم « الأدوار » التي يرى الآخرين يلعبونها . وقد استخرَج مفهوم « الدور » أولاً ، ميد (G.H. Mead) خلال المحاضرات التي قدمها في شيكاغو ، في السنوات الأخيرة من القرن الماضي . ويَستعمل هذا المفهوم حالياً ، في معانٍ مختلفة إلى حد ما ، كلٌّ من مورينو (L.Moreno) ، ونيو كُمْبْ (T.K. Newcomb) إلخ .

هناك مفهوم آخر ، هو مفهوم الإتصال (Communication) ، ربّما لم يُستعمَل بَعد تماماً في مجال علم النفس الإجتماعي . وقد تركّز الإنتباه ، منذ التجارب المهمة التي قام بها مايو (Mayo) وروثلِسْبرغر (Roethlisberger) وغيرهما ، والمحقّقة من سنة ١٩٢٧ إلى ١٩٣٩ في محترفات هوثرن التابعة لِـ وسترن الكتريك كومباني (وسنتكلم عنها) ، على أهمية نقل المعلومات نقلاً جيداً داخل الزمَر الإجتماعية . وتُبذل الجهود لإيجاد مناهج تتيح معرفة الكيفية التي يتم فيها تداول هذه الأخبار أو المعلومات ، ويُقال عندئذٍ إننا نَدْرس « الطرق وشبكات الإتصالات » في الزمر . في حين يبدو ، في أكثر الأحيان ، أنّ الأمر لا يعدو أن يكون صورة لا تحمل معها أي شكلٍ من التفكير الخاص المعين . إلاّ أنه يمكن للنظرية الرياضية عن الإتصالات التي سبق ذكرها (شانّون Sahnnon ، ١٩٤٨) أن تقدم هنا « نموذجاً » رياضياً أمتن بَنْيَنَةً (بافيلاسْ Bavelas ، ١٩٥٠ ؛ هايْزْ Heisc وميلّرْ Miller ، ١٩٥١) .

خلال الحرب العالمية الثانية ، نما استعمال النماذج الرياضية في علم النفس الإجتماعي نمواً واسعاً بفضل العلماء الذين كانوا يعملون ، في خدمة الجيش الأميركي ، لمعالجة القضايا التي تطرحها : « الأخلاق [المعنويات] » ، الدعاية ، الإتجاهات ، إلخ . . . إنّ استعمال أمثال تلك النماذج هو الذي أتاح ،

بصورةٍ خاصة ، تَقدُّم قياس الإتجاهات تَقدّماً محسوساً . وقد نُشِرت هذه الأبحاث ، التي يصعب جداً تلخيصها ببضعة أسطر ، من قِبَل سْتوفَرْ S.A. Stouffer ، ول . غوتْمان L. Guttman ، وغيرهما ، سنة ١٩٥٠ ، في كتاب : « القياس والتنبؤ » Measurement and prediction (الجزء الرابع من تلك النشرة المهمة مخصَّص لدراساتٍ في علم النفس الإجتماعي خلال الحرب العالمية الثانية والتي قام بها فريق من السيكولوجيين الأميركيين) ، وفي سنة ١٩٥٤ ، في كتابٍ جَماعي نشره لازارْسْفيلدْ P.F. Lazarsfiled بعنوان : « التفكير الرياضي في العلوم الإجتماعية » .

وقد عمِلت أحياناً هذه الأنماط المختلفة من النماذج على بعث أعمالٍ تجريبية . وأحياناً أخرى ، طُبِّقت هذه الأنماط على أبحاث سابقة لظهورها (كما استُعمِل علم الوراثة المِنْدَلي بعد فوات الأوان ، ودون ما سابق علم ، كأساسٍ نظري لأبحاث تتعلق بعلم النفس الفارقي من قَبْل أن يُعرَف هذا العلمنفس) .

وسنستعرضْ الأهمّ من تلك الأعمال .

٢ ـ الأعمال التجريبية وتطبيقاتها

١ ـ دراسة الآراء والإتجاهات :

إذا كان مفهوم الإتجاه هو أحد المفاهيم الأساسية جداً في علم النفس الإجتماعي الحديث ، فإن دراسة التعابير اللفظية للإتجاهات ، للآراء ، قد سبقته أشواطاً . إنّ أهمية معرفة حالة الرأي العام ، بالنسبة إلى الحكام ، كانت المنشأ لهذه الدراسة . كما أعطاها تطور الصحافة الكبرى دفعة جديدة إلى الأمام . وقد اكتسبَت قيمةً علمية بفضل الأعمال التي قام بها الإحصائيون على أساس « العيّنات » والأعمال التي قام بها السيكولوجيون عن سلالم الإتجاه .

لن نتوسع في بحث ظهور ما يُسمى بِـ :« الرأي العام » . إنما نَذْكر أنّ فيكو (١٦٦٨ ـ ١٧٤٤) أمكنه أن يكتب : « يعطي الشعب للقوانين المعنى الذي يُعجبه ، ويتوجّب على الأقوياء ، شاءوا أم أبوا ، أن يراعوا القوانين بالمعنى الذي يفهمها به الشعب » . ومنذ بداية القرن الثامن عشر ، كانت الحكومة الإنكليزية تَستعلم عن الرأي العام بواسطة شبكةٍ من المراسلين كان المسؤول عنهم دانيال ديفو بالذات ، مؤلّف كتاب روبنسون كروزووي (Robinson Crusoé) . أما نابليون فقد كلّف بذات المهمة الكونْت دي لافاليّت (de Lavalette) . وفي الولايات المتحدة ، سنة ١٨٢٤ ، نظّمت صحيفتان هما : هاريسبوغ بانسلفانيان ورراليغ ستار ، بمناسبة الإنتخابات الرئاسية ، « انتخاباتٍ وهمية » . فقبل الإنتخابات ببضعة أيام طُلب إلى القراء الذين أمكن الإتصال بهم بأية كانت ، ملء نشرة تصويت وهمية . وبعد فرز هذه الأصوات الوهمية

المنظِّمون أنهم يستطيعون إعطاء تنبوء عن الإنتخابات الفعلية بل وربما أيضاً التأثير على نتائجه . وتكررت هذه الإنتخابات الوهمية حتى سنة ١٩٣٦ . حيث لم تعطِ إحداها ، المنظَّمَة من قِبَل مؤسسة « ليتراري دايجْسْت » ، بمناسبة إعادة إنتخاب روزفلت ، إلا تنبوءات غير مضبوطة . في حين أعطت ثلاث عمليات سَبر [سَبْرات] (Sondages) ، منظمة تنظيماً عِلمياً (من قِبَل كروسلي ، روبَّير ، غالّوب) ، تنبوءات مضبوطة .

وبالواقع كان الإنتخاب الوهمي ، بتوجّهه إلى أيّ كان بغير مراقبة ، يعطي غالباً تنبوءاتٍ خاطئة لأنّ الفئة التي تشترك فيه لا تمثل مجموعة الناخبين تمثيلاً صحيحاً . وتَحسنت الطريقة فيها بعد بفضل التقدم الوافر الحاصل عن طريق الإحصاء ، وخصوصاً بفضل أعمال الإحصائي النروجي كيايير (A.N. Kiaer) ، في أواخر القرن الماضي . ولقد عُرفت في وقتٍ مبكر طريقة تشكيل عيِّنة من الأشخاص يكون تركيبهم العددي مناسباً ومماثلاً لتركيب السكان العام في المهنة ، في المنطقة الجغرافية ، إلخ . . . وكان هؤلاء الأشخاص ، المختارون عشوائياً من بين جميع الأشخاص المستجمعين الشروط المطلوبة ، يُسألون من قِبل جملة من المحققين المعدّين خصيصاً لهذه الغاية . وكانت هذه العمليات السَّبْرية [السَّبْرات] تجري في البداية على أيدي أجهزة خاصة تَدرس ، من أجل أهداف تجارية ، سوق الإستهلاك (عادات ، تفضيلات ، رغبات المستهلكين) .

وهذه الشبكات المقامة خصّيصاً لتلك الغاية هي التي استخدَمت السبر في الإنتخابات الرئاسية لسنة ١٩٣٦ . لقد عمل نجاح التجربة على تطورها . وعقب سنة ١٩٣٦ ، إستلحَقت وزارة الزراعة في الولايات المتحدة بنفسها عالِم اجتماعٍ كلّفته بتزويدها بالمعلومات عن رأي المزارعين . وسرعان ما تبنّت هذا النهج أجهزة عامة أخرى استعانت أكثر فأكثر ، سواء في الولايات المتحدة أمْ في بريطانيا على الأخص ، ولا سيّما في فترة الحرب العالمية الثانية وعقبها ، بإجراءات السبرْ وخدماته . وفي موازاة ذلك تطورت دراسة الرأي العام ضمن المجال الجامعي ، اتساقاً مع تزايد الأهمية التي ارتداها مفهوم الإتجاه في مجال علم النفس الإجتماعي . وقد تجلت تلك الموازاة في فرنسا ، في المهمات المزدوجة التي قام بها شتوتْزِلْ (J. Stoetzel) (الذي أخذنا عنه عناصر الفقرة السابقة) ، الذي أسس سنة ١٩٣٨ المعهد الفرنسي للرأي العام والذي كُلِّف سنة ١٩٥٥ بتعليم

علم النفس الإجتماعي في السوربون . كما قامت مؤسسات أخرى فرنسية بعمليات سبر للرأي .

لم تكن السَّبرْات هذه تتناول في الغالب إلاّ عدداً محدوداً من الأسئلة ولا تستهدف إلا التنبوء بحادث ليس له سوى عدد محدود من الحلول أو المخارج الممكنة : إنتخابٌ ما مثلاً . إلا أنه منذ سنة ١٩٢٥ تقريباً ، درس علماء النفس مناهج استجواب تَستخدم عدداً أكبر من الأسئلة ومخصصة لتوضيح ، توضيحاً يكون بطريقة أجلى ، إتجاه الأشخاص إزاء موضوع أكثر تعقيداً : المشكلة العِرقية في الولايات المتحدة مثلاً . وطبقت هذه المناهج في عمليات السبر ، خصوصاً في أيام الحرب . إلا أنها استُخدِمت في البداية من قِبَل مؤسسات أبحاث ، في علم النفس الإجتماعي ، على عددٍ محدود من الأفراد ، أكثر تهيئة واستعداداً للخضوع لتجارب طويلة ، وفي الغالب على زُمر الطلاب . ويَستحقّ تطور هذه المناهج ، في ضوء ما نرمي إليه هنا من هدف ، أن يوصَف بشيءٍ من الإسهاب .

سبق أن أشرنا ، في الفصل الأول ، إلى تجارب فكنر بقصد قياس الإحساس « ولربط هذا القياس بالقياس المادي للمنبِّه » . لقد أولدت هذه الأبحاث ، بعد تحريرها من السياق الماورائي الذي اقترن بها عند فكنر ، سلسلةً من الدراسات تشكل حقل النفسفيزياء الذي يهدف ، وفقاً لرأي ثورستون (١٩٢٦) ، إلى درس « الترابط بين سلسلة من المنبِّهات وسيرورات التميّز التي بواسطتها يمكن للمتعضّي أن يفرِّق فيما بينها » .

وحوالي سنة ١٩٢٥ ، قام ثورستون ، هذا العالِم النفساني الأميركي الذي أتينا على ذكره في الفصل الثالث بمناسبة التحليل العاملي ، بدراسة المناهج النفسفيزيائية ونشرَ عدّة مكتوباتٍ عن هذا الموضوع . وقد بيّن أنّ هذه المناهج ـ المخصَّصة لتقديم سلالم للقياس تكون سيكولوجية ، ذاتية ، ومتوافقة مع المنبِّهات الفيزيائية كالأوزان أو الأطوال ـ يمكن أن تقدم أيضاً سلالم لِـ « إتجاهٍ » ما إزاء تلك المنبِّهات الإجتماعية التي هي على سبيل المثال : الأعراق ، الجنسيات [القوميات] ، الكنيسة ، وغيرها . . . وإذا تهيأت لنا سلسلة من الأوزان غير المتساوية ، فيمكن أن يطلب إلى الأفراد أن يَروزوا هذه الأثقال زوجاً زوجاً (لتكوين جميع الأزواج الممكنة ضمن السلسلة) وأن يُصرِّحوا ، بصدد كل منها ،

أي الثقلين يبدو الأثقل . تلك هي طريقة المقارنة على أساس الأزواج ، الطريقة التي تتيح تكوين السّلّم الذاتي ، والذي يُرى من الناحية النفسية متوافقاً مع سلسلة الأوزان .

درَس ثورسْتون هذا المنهج سنة ١٩٢٧ . وفي ذات السنة استعمله في مجال علم النفس الإجتماعي لتحديد رأي ٢٦٦ طالباً من شيكاغو بصدد الخطورة النسبية لعدة جُنَح . لقد استُبدِلت إذَن أزواج الأثقال بأزواج الجرائم : إجهاض - زنى ، تشرد - حريق متعمّد ، إلخ . هنا يجب أن نعين ، في كل زوج ، الجنحة الأخطر . واستنتَج من الإجابات سُلّم خطورةٍ للجُنَح ، بنظر تلك الزمرة .

كما أتاحت مناهج أخرى بناء « سلالم إتجاه » اقترحها ثورستون ذاته (١٩٣٩ ، إلخ .) ، ثم ليكرْتْ (R.Likert) (١٩٣٢) ، وغوتمان (١٩٤١) إلخ . . .

٢ - ج . ل . مورينو والسوسيومتريا :

ولِد ج . ل . مورينو (Moreno) في بوخارست سنة ١٨٩٢ . كان طبيباً للأمراض العقلية في فيينا ، تَعمق في الثقافة الفلسفية الموسوعية التي شاهدناها عند مؤسسي السيكولوجية التجريبية الألمان . وعانى ، كما عانى البعض منهم ، من أزمة ما ورائية ودينية نتج عنها جديدان مبتكران ، ومختلفان نوعاً ما في حقل علم النفس الإجتماعي هما : السوسيوغراما ، وهي أسلوب تقني كَمّوي يتيح وصف الوشائج والمنافرات التي توجد بين أفراد جماعة ضيقة ، وذلك عن طريق المناهج الإحصائية ؛ ثم السيكودراما والسوسيودراما وهما منهجان في العلاج النفسي [العِلاجْنَفْس ، السيكوتيرابيا] بواسطتهما يكون فريق من الأشخاص ، يقودهم مدرِّبُ اللعبة المفروض أن يكون « عيادياً » مجرَّباً ، الأداةَ الأساسيةَ في المعالجة .

في نظر مورينو ، الله ، بشكلٍ أساسي ، هو طاقة إبداعية عفوية كاملة . والشخص الإنساني لا يحقق ذاته ، ولا يصبح إلهاً ، إلا بمقدار ما يصل إلى هذه الدرجة الخلّاقة . ويصبح من الضروري إذَن معرفة العقبات التي تمنع العفوية الإبداعية الإنسانية من أن تَتحرر (Das Stegreifthteatre 1923; Who sahll

. (survive? 1934

وفي عداد تلك العقبات ، تَبرز القوى التي تقربنا أو تبعدنا عن الأفراد الآخرين الذين نحن معهم على إتصال . فالسوسيوغرام هو وسيلة تقنية تمكّننا من وصف لعبة تلك القوى . وقد استبق هذا ، في سنة ١٩٢٣ ، بما يُسمّى بـ : « مخطط بياني للوضعية والتفاعل diagramme de position et d'interaction » ، واتخذ شكله النهائي سنة ١٩٣١ ، بمعرض دراسة سوسيومترية حُقِّقت في سجن سِنْغ سِنْغ (سبق لـ مورينو أن هاجر إلى الولايات المتحدة في سنة ١٩٢٥) . وتقوم الطريقة هذه على طرح أسئلة ، على كل فرد من الجماعة ، هدفها تحديد ألوان الإنسجام وأنواع التنافر عند كل منهم : مع من تريد أن تحقق هذا العمل أو ذاك ؟ مع من تريد أن تَسكن ؟ من تختار رئيساً ؟ من ترفض في فريقك ؟ إلخ . . . ثم استعمل مورينو بعدئذٍ الأجوبة لكي يصوِّر على مخطَّطٍ بياني ، وبواسطة سلسلة من الإصلاحات البيانية ، شبكة العلائق المتبادلة في الزمرة .

أما المجموعة الأخرى من الأساليب التي يعود الفضل فيها إلى مورينو فتهدف إلى أبعد من ذلك ، إلى إفهام ذوي العلاقة وجعلهم يعـون مظاهر الموقف الإجتماعي التي لها تأثير عليهم وأن يتاح لهم بذلك التحرر منها لبلوغ البداهة الإبداعية الأساسية .

هذه المناهج (« تمثيل الدور » « role Playing » ، السيكودراما والسوسيودراما) قد طُبقت في فيينا من قِبَل مورينو فيما بين سنة ١٩٢١ و١٩٢٥ .

وهكذا نرى أنّ مناهج مورينو تشكّل تجارب جرت على زمر محدودة وتحاول أن تُظهر للملأ تلك القوى المؤثرة إمّا داخل هذه الزمر وإمّا عليها . ونجد تلك الصفات في أعمال ك . ليفين ومدرسته ؛ لكنّ هذه الأعمال تَسير في خط مختلف تماماً ومن أجل اهتماماتٍ غير اهتمامات مورينو اللاهوتية . وهذا بحيث أنه إذا وجِدت بعض المفاهيم أو بعض الأساليب التقنية عند مورينو وعند ليفين في الوقت ذاته ، فإن هذا الأخير قد ترك طابعه على تيار من الأبحاث المستقلة تقرب من ما سمّي في ما بعد بـ « دينامية الزمر » .

٣ ـ ك . ليفين ودينامية الجماعات [الزُّمَر] :

يُعتبر ك . ليفين ، وهو سيكولوجي شكلاني ، على أنه كلُّ مُبْنِيَن ذلك

المجمَل المكوَّن من الفرد ومحيطه . إن كلّ تغيّرٍ في أحد عناصر « الحقل » النفساني يغيّره برمته . وبالمقابل ، إنه لمن العبث العملُ على تحويل أحد عناصره دون التأثير على الموقف كله . هذه التبعية المتبادلة تقتضي وجود قوى يُعطي تفاعلها فكرةً عن استقرار أو عن تغيير « الحقل » . ويمكن لهذه القوى أن تمثل برسوم بيانية ، وبرموز من شأنها الخضوع للمعادلات الرياضية ؛ ويشكّل هذا الجهد المبذول من أجل إدخال تسهيلات اللغة الرياضية في حقل علم النفس إحدى ميزات أعمال ليفين (« مبادىء علم النفس الطوبولوجي principles of Topological psychology ١٩٣٦ ، وكتاب « التمثيل التصوّري الذهني [الأُفهومي] وقياس القوى النفسانية »[1] ، ١٩٣٨) .

تدّعي مدرسة مورينو السبق إلى فكرة تحقيق تجارب حقيقية على زُمر محدودة النطاق موضوعة في ظروف بحيث يستطاع وفقاً للمشيئة تغيير بعض مظاهر الموقف كله ، الأمر الذي استخدمته في سنة ١٩٣٦ . إلاّ أنّ فكرة هذه التجارب ، الفكرة المستشهَد بها غالباً ، قد حقّقها ليفين مع مساعدَيْه : ر . ليبيت Lippitt (الذي خلفه على رأس مركز الأبحاث المتعلق بدينامية الزمرة ، المؤسَّس سنة ١٩٥٥) ور . ك . هوايت (R.K. White) .

نُشِرت تلك التجربة سنة ١٩٣٩ ، وكان مؤدّاها درْس السلوك العدواني لأربع زمر ، كل منها مؤلف من خمسة أطفال عمر الواحد منهم ١٠ سنوات ، كان معلّموها يوجّهونها ، أثناء نشاطٍ ترفيهي (صنْع قناعات ، ونماذج مصغرة ، إلخ . . .) وفقاً لقواعد مختارة بحيث يوضع كل منها وعلى التوالي ضمن مناخاتٍ ثلاثة : ديكتاتوري ، ديمقراطي و« دعوهم يعملون » [كل على مزاجه] . أُجريت ملاحظات متعدّدة حول سلوك الزُمَر ولا سيما حول نشأة الإتجاهات العدوانية . لقد اشتهر هذا البحث كثيراً حتى أنه ساهم حقاً ، أكثر من أي بحثٍ آخر ، في التعريف باسم ليفين .

واستخدَم علماء نفس آخرون اختبارات مختارة تهدف إلى غايةٍ جدّ مختلفة . وتقوم هذه (مثلاً ، من أجل اختيار أشخاص مؤهلين للقيادة) على دراسة سلوك

---

(١) The conceptual representation and the measurement of psychological forces .

كل من المشتركين من زمرة ما بدون زعيم ومكلّفة ببحث ومناقشة موضوع معين أو بالقيام بمهمة ما . ظهرت هذه الاختبارات أول ما ظهرت في ألمانيا حوالي سنة ١٩٢٥ في الفحوصات العسكرية . وقد طُبقت على عمليات اختيار الضباط في الجيوش الحليفة خلال الحرب العالمية الثانية .

لكن الأعمال التجريبية على الزمر المحدودة النطاق، الموضوعة في ظروفٍ اصطناعية إلى حد ما ، ليست الوحيدة التي قام بها ليفين وتلاميذه . فالإجراء المسمى من قِبَلهم بـ« المختبر الإجتماعي » يرتكز على اعتماد التغيّرات الملحوظة أثناء محاولة تحويل جارية وفقاً لخطة مدروسة بدقة ، من قِبَل فريق من الأشخاص يعيشون في وسط طائفة حقيقية من الناس ، إعتماداً يكون بمثابة وسيلة للمعرفة . كما لو كانت القضية تتعلق ، مثلاً ، بتعديل موقف ٤٠٠٠٠ مواطن من مدينة معينة تجاه أقليات عنصرية (السود واليهود) (١٩٤٩) .

ثم أن ليفين درس القوى الإجتماعية أولاً على أمل إستعمال النتائج لغايات عملية . وأنه لذو دلالة أن يحمل إنتاجه المنشور بعد وفاته ، والمعتبر كوصيته العلمية ، عنوان « حل الصراعات الإجتماعية » (Resolving social conflicts) (١٩٤٨) .

٤ ـ التطبيقات العملية لعلم النفس الإجتماعي ـ « العلاقات الإنسانية » في الصناعة :

يشترك ليفين مع الكثيرين من علماء النفس الأميركيين بالإعتقاد أن نتائج علم النفس الإجتماعي يمكن أن تُستخدم لغايات عملية .

سبق أن رأينا التطبيقات العملية لدراسة الآراء والإتجاهات . كما شكّل الإعلان والدعاية حقلَينْ آخرين يطبَّق فيهما علم النفس الإجتماعي . وإنما تشكل الفوائد العملية المتعلقة بـ« العلاقات الإنسانية » ، وخصوصاً في دنيا العمل ، وبسَبْرات الرأي العام أيضاً ، إحدى أهم مجالات علم النفس الإجتماعي التطبيقي .

وكما هو الحال في الاستطلاعات السبْرية ، فقد سبقت التقنية في هذا المجال المعرفة النزيهة المجردة . لقد ظهرت في الصناعة مشاكل لا يستطيع حلّها لا علم

النفس التقني المهتم بحسن انتقاء كل فرد على حدة ، ولا المهندسون التنظيميون الذين يدرسون أفضل الأوضاع المادية للعمل . نشأت هذه المشاكل من جراء العلاقات المتبادلة بين العمال أنفسهم أو بين العمل والأجهزة الإدارية العليا [الكادرات ، الأُطُر] ، وكلّها مشاكل تدخل في نطاق علم النفس الإجتماعي قبل أن يضع هذا بالذات يده عليها . وقد عمل المناخ الذي أوجدته نظريات وأعمال فرويد والمحللين النفسانيين ، ومورينو وخاصة ليفين ، على توجيه الحلول نحو التقنيات الراهنة ، تقنيات « العلاقات الإنسانية » التي ترعرعت خصوصاً في الولايات المتحدة الأميركية .

إنّ هذا الترعرع مَدين لسلسلة طويلة من الأعمال جرت داخل زمرة صناعية مهمة جداً ، واقعة في جوار شيكاغو ، في معامل هَوثورْن (Hawthorne) ؛ وكان ذلك بمشاركة علماء النفس الصناعيين من جامعة هارفرد (مايو ، ف . ج . روثلسبرغر ، إلخ . . .) ورؤساء المعمل . كانت معامل هوثورن تستخدم حوالي سنة ١٩٢٧ ، عندما بدأت هذه الأبحاث ، ٢٩٠٠٠ عامل في صناعة المعدات الهاتفية . ولقد دام هذا الإستقصاء [التحقيق ، enquête] إثنتي عشرة سنة ، حتى سنة ١٩٣٩ ، وحوى عدة مراحل لَحَظ تتابعها هذا تغيّراً واضحاً جداً في التوجيه .

ففي البداية ، تناول الدرس خمس عاملات شابات طيلة خمس سنوات في معمل تجريبي خاص . وكان الهدف تحديد الظروف المادية (إنارة ، إلخ . . .) ، والتنظيم (الإستراحات ، إلخ . . .) ، التي من شأنها تأمين أفضل إنتاجية . لوحِظ ، في هذا المعمَل ، تحسّن عام في الإنتاجية استمر حتى بعد العودة إلى الشروط المادية الأولى . يعزى هذا التحسن إلى « المناخ » الذي شاع في العمل بين العاملات والوكيل . فقد حُمِل هذا على الإهتمام ، شخصياً ، بكل عاملة لمعرفة ردود أفعالها تجاه التغيرات المدخَلة على ظروف العمل . لذا لم يعد بالنسبة إلى العاملات «الزعيم»، بل صار الشخص الملاذ الذي يمكن بثه الشجون والمصاعب ، وبصورة أعم ، ذلك الشخص الذي يمكن الكلام معه . ولوحظ أنّ تقلّبات الإنتاجية الفردية مرتبطة بالمصاعب التي تُلاقيها العاملات في حياتهنّ الخاصة .

هذه النتائج الأولى حمَلت المشرفين على الإستقصاء على الشروع ، منذ سنة

١٩٢٨ ، بسلسلةٍ من المحادثات حول موضوع قيمة ونفع الأطُر الرئيسية [الكادرات] في المعمل . بيد أنه حدث أثناء هذه المرحلة الثانية ما حدث خلال الأولى : لقد أصبحت هذه المحادثات نافعة في حدّ ذاتها . إذْ ساهم مجرّد سؤال العمال والإستماع إليهم على تحسين الجو العام . إضافة على ذلك ، وبمناسبة هذه المحادثات وهذه المشاركة الحميمة في حياة المصانع ، فقد تُوصِّل إلى الإقرار بأهمية التشكيل العفوي لزمر صغيرة من العمال وبأهمية إعلام الموظفين ، وهي مشاركة لولاها لاصطدمت إجراءات الإدارة وتدابيرها بعداءٍ هو عداء مبدئي .

وبَرزت الصفات العامة لوسائل « العلاقات الإنسانية » في ذلك العمل الأول : تركّز الإهتمام على شخص العامل في المصنع وخارجه ، وأهمية الإتجاه العام للكادْرات [الأجهزة الإدارية العليا] ، وضرورة تمكين العامل من التعبير عن آرائه بحريةٍ أمام « مستشار » (counselor) مستقل عن الجهاز الإداري التسلسلي في المصنع مع التأكد من كتمانه لما يقال له ، والسعي المبذول من أجل تحسين الإتصالات وبالتالي الإعلام . ونتعرّف ، في هذه الميزات ، على الكثير من التوجّهات المتعلقة بالعمل والتي أشرنا إليها أعلاه .

كان نمو هذه المناهج ضخماً في الولايات المتحدة . إلاّ أنّها وإنْ لاقت ترحيباً في أوساط أرباب العمل ، فقد اختَلف الحكْم عليها خارج تلك الأوساط . فهي بالواقع ، وكما أشار البعض ، يمكِن أن تشكّل وسيلةً لأخفاء إتجاه المشاكل الإجتماعية العامة المطروحة لا على مستوى مشروع ، بل على أساس التنظيم الإجتماعي الذي يشكل هذا المشروع قسماً منه فقط . وهكذا يمكِن لهذه المناهج أن تعيق تطور ذاك التنظيم الإجتماعي .

بُحِثت ، بشكلٍ خاص ، تلك المناهج ودلالتها في كتاب ج . فريدمان المُسمّى : « المشاكل الإنسانية في الآليانية »[1] (١٩٤٦ ، ١٩٥٤) .

---

(١) Friedmann problemes humains du machinisme industriel

٣ ـ العِلْمنفس التاريخي عند مَيَرْسون(*)

من اللائّق أن نُشير إلى « السيكولوجيا التاريخية » ، التي أسّسها حديثاً مَيَرْسون ، في فصلٍ مستقل . إذْ لا شيء مما ذُكِر بشأن علم النفس الإجتماعي ، يطبَّق على هذا المَنهج الجديد في درْس الإنسان . ومع ذلك فالسيكولوجيا التاريخية ، تشكل ، بمعنىً ما من المعاني ، شكلاً آخر من أشكال علم النفس الإجتماعي ؛ ولهذا نحن نذكرها هنا .

سبق لريبو في مدخله الشهير لكتابه « السيكولوجيا الإنكليزية المعاصرة » (١٨٧٠) أن نظَر في « علم عبقرية [إيتولوجيا] الشعوب والأعراق الذي يستمد مواده من علوم اللغة ومن التاريخ » . كما قد أشرنا أيضاً ، في الفصل الرابع ، إلى فرضيات أسْبَنْسر أو جانيه التي تَستدعي وتَستند إلى التطور التاريخي لأجل تحليل الوظائف الذهنية للإنسان في حالتها الراهنة . لكنّ هذه الفرضيات لا تَستند على أية واقعةٍ دقيقة ، ولا على أيّ أثرٍ تاريخيٍ للتطور الذي تستند إليه . وفي سنة ١٩٤٧ قال ميرسون ، بمناسبة كتابته لمحةً عن حياة ب . جانيه بعد وفاته ، هذه الجملة : « ولربّما يكون من الواجب أن نفسرِّ مجمَل الرسالة التي تركها بما يلي : إقامة سيكولوجيا تكوينيةٍ تكون تاريخاً كاملاً لسلوكات ولوظائف الإنسان النفسانية » .

وفي السنة التالية ، في سنة ١٩٤٨ ، ظهَرت أطروحته المجلجلِة عن

I. MEYERSON (*)

« الوظائف النفسانية والإنجازات »[1] . إقترَح على العالِم النفساني أن لا يَغرق بعدئذٍ في دراسة الأحداث والوظائف البسيطة جداً ، الدراسة التي تخضع لتطبيق مناهج العلوم الفيزيائية ، بل أن « يدرُس الإنسانَ من خلال أمتن إنجازاته وأشدّها تمييزاً له ، وذلك كله عبر اعتراف هذا الإنسان نفسه » .

فهذه الآثار الإنسانية : اللّغات ، والخرافات ، والأديان ، والفن ، والعلوم هي كلّها ذاتُ تاريخ . وهذا التاريخ يمكن أن يتيح للعالِم النفسي تتبُّعَ تكوين الوظائف النفسانية عند الإنسان . ويعطي ميرسون مثلاً على المنهج المقترَح بتقديمه دراسة عن بدايات مفهوم الشخصية ، من خلال مجموعة من الوقائع الإجتماعية ، والأخلاقية ، والدينية ، والألسنية . وعلى هذا يمكن أن ينشأ ، كما كتب ميرسون ، في سنة ١٩٥٥ ، « علم نفسٍ يبغي درْس وفهْم الإنسان العياني القائم في زمانٍ وفي مكانٍ ما داخل سياقه الحضاري ، علم نفس يعرف أنّ الإنسان مختلفٌ ، وأنه يتكوَّن ويَبني نفسه بأشكالٍ مختلفة أيضاً » .

مثل هذه السيكولوجيا ، الطاحنة بسعة الإطلاع المقتضاة من الذين يريدون أن يَنصبّوا عليها ، توضِح بجلاء ، وبحكْم ذلك الأمر عينه ، الوظيفةَ التي ربما تقع على عاتق العالِم النفسي الحديث : وهي تحقيق دمجٍ تركيبي [توليفي] لأنواع التقدم في حقول المعرفة .

---

(١) Les fonctions psychologiques et les Œuvres .

خاتمة

كُنّا قد أشرنا ، في مدخل هذا الكتاب ، إلى التفتّت الحاصل في مجال علم النفس . وقد أمكن خلال العرض أن نُبرز واقعَ هذا التفتّت و ، ربما ، بعضاً من أسبابه التي هي قبل كل شيء : إتّساع حقل العمل ، ثم تزايد عدد الزارعين فيه .

ولكن هل يمكن التأسّفُ على الوحدة التي عرفها علم النفس عندما كان هدفه الوحيد ، تقريباً ، درْسَ الإحساسات وردود الفعل والإدراكات في ليبسيغ على يد فونْتْ ؟

يبدو لنا هذا التطور من وحدةٍ إلى التفتت موسوماً بطابعَيْنْ مميّزَيْن هما : سقوطُ النظريات الكبرى العامة تدريجياً في مطاوي النسيان ، هذا على صعيد الأفكار ؛ أما على صعيد الوسائلِ فإن ضروب التقدم المتعددة التي تحقّقت في كلّ ميدان تبدو وكأنّها أعطت أشكالاً عديدة جداً لذلك المنهج التجريبي أو العِلمي الذي يفرضه الإحتياجُ إليه اليوم بشكلٍ جديد حتى لم يعد وارداً إطلاقاً ، كما كان الأمر يجري في أواخر القرن الماضي ، الإنتماء إليه إنتماء صريحاً .

أوَ يَجِبُ أن نأسف اليوم لكون علماء النفس لم يَبْقوا يَستلهِمون ، كما كانوا في السابق ، عند بحثهم عن الفرضيات والمناهج ، المبادىء العامة التي تكفي عموميتها لأن تجعل منها مبادىء مشتركة فيما بينهم ؟

في هذا الصدد ، يمكِن لأيِّ فردٍ ، أن يدلي برأيه .

وإذا أُجيز لنا الإفصاح عن رأينا الخاص ، فسنعترف بموقفنا الإرتيابي إزاء هذه النظريات التي تهدف إلى تقديم أُسُس مشتركةٍ لا لكلّ علم النفس فقط بل ولكلّ العالم أيضاً . فهذه العمومية البالغة المدى في صياغة النظريات تضعها في مأمنٍ من كل تكذيب دقيق ، وتُرخي العنانَ لموهبة المؤوِّل . قد تُعجبنا أحياناً تلك الموهبة . ولكن ما هي منفعة مثل هذه الألاعيب الذهنية ؟ فالذين انغمسوا فيها ، منذ أيام فيكْنْر بالذات ، قد ساهموا أحياناً ، مساهمةً في مهمة ، في تحسين المناهج والمعارف الموضوعية في حقل علم النفس . إنما يَدلّ حادثُ إمكان بعث و« تفسير » بعض الإنجازات المتواترة ، بواسطة النظريات العامة المتباينة والمختلِفة تماماً ، دلالةً واضحة ، على أنّ هذه الإنجازات يمكن أن تُفصَل بالفعل عن هذه النظريات ، حتى ولو أنها تشكّل بالنسبة إلى بعض المفكِّرين حافزاً ضرورياً .

لمثل هذا السبب رفَضْنا نحن أيضاً أن نعتقد بأنّ علم النفس قد بقي له الآن ما يَكسَبه إنْ أقام وحدته على منهجٍ تجريبي مستندٍ إلى المبادىء التجريبية المتمادية في عموميتها . صحيحٌ أنّ هذه المبادىء للمنهج قد أجمع على الإقرار بها غالبية علماء النفس ، ولكنها عموميةٌ إلى حدّ أنّ علماء النفس باتوا يشتركون بشأنها مع سائر العاملين في حقول العلم .

وفعِلاً فإن كل تلك المبادىء ، النظرية أو المناهجية ـ التي يبدو أنها تُبرز ، بصورةٍ بديهية ومنذ البداية ، وحدة علم النفس ـ ربما تشكل العائق الأبرز والأثبت بوجه قيام أي تَقدُّمٍ حقيقيّ نحو هذه الوحدة . وغالباً ، لقد كان الإنخداع بالبداهة الكاذبة للحلول اللفظية يعيق التعميق بالقضايا العلمية والحؤول دون حلها حلاً صحيحاً ؛ وذلك عبْرَ تاريخ العلوم كلّه .

من الصعب جدّاً على من لَعب دور المؤرِّخ أن لا يخضع لإغراء القيام بدور المتنبّيء . فلربّما كان يجب محاولة البحث عن الطريق إلى تلك الوحدة في طريقٍ يكون غير ردّ الفعل على تنويع وتفرُّق المشكلات والمناهج . بل ربّما يكون الأمر ، على العكس من ذلك ، يَكمن في وجوب التمادي ، جهد المستطاع ، في هذا التشتيت . وهذا ، إلى درجةٍ تَظهر عندها ، في كل ميدانٍ من ميادين علم النفس ، المشكلات الأساسية وأشكال الفكر الأكثر تلاؤماً على حلّ تلك المشكلات . ولسوف تمكن عند ذلك ، ربما ، ملاحظة بعض ضروب الوحدة

والمشتركية في المحتوى أو في الشكل . وإنه لفي هذا الجهد المبذول بغية هضم وتَمثُّل الإختصاصاتِ المتعدّدة قد تكمن الوسيلة الكأداءُ لفهمٍ أحسن لوحدة ولدور علم النفس ومن ثم لفهمٍ أحسن للإنسان .

ثَبْت المصطلحات

جِدّة :	Acuité
تكيّف :	adaptation
المراهِق :	adolescent
راشد :	adulte
وجداني :	affectif
الوجدانيات :	affectivité
مواءمة ، تلاؤم :	ajustement
قلَق ، حصار :	angoisse
لاسويّ :	anormal
تعلّم :	apprentissage
استعداد :	aptitude
قَبْلوي ، قَبْلي :	à priori
اتجاه :	attitude
سلوكانية ، السلوكية ، المدرسة السلوكية :	Behaviorisme, Béhaviourisme
النحلة العاملة ، الجارسة :	butineuse
كفاءة :	Capacité
خصاء :	castration
تَيبُّس :	catalepsie
معامِل :	coéfficient

cognition	معرفة :
complexe	عقدة :
comportement	سلوك :
concret	عياني :
conditionné	إشراطي ، شرطي ، مُشَرطَن :
conduite	تصرُّف :
conscience	وعي [شعور] :
constitution	جبلّة ، تكوين :
corrélation	ارتباط :
cortex	لحاء :
cybernétique	الرِّبانة ، رُبّانية ، علم الضبط ، سيبرنطيقا :
Délinquant	جانح :
desir	رغبة :
developpement	نمو :
diagramme	رسْم بياني ، مِبيان :
dissolution	تفكّك ، تحلّل :
Element	عنصر :
élémentaire	أوّلي ، ابتدائي :
embryon	جنين :
émotion	انفعال :
empirique	خِبروي ، تَجَرُّبي [=تجريبي] ، أمبيريقي :
enquête	استقصاء ، تحقيق :
épreuve	اختبار :
ergologie	مبحث الجهد ، مِجهادة ، جِهادة :
ergographe	المِجهاد ، مقياس الجهد أو التعب :
excitant	مثير :
expérimental	تجريبي :
expérimentation	تجريب :
Facteur	عامل :

عاملي :	factoriel
تكرار ، تردّد :	fréquence
حشْد ، جمهور :	foule
مُورِّث :	Gène
علم الوراثة ؛ تكويني :	génétique
تناسلي :	génital
غَشْتَلطْ ، شكل ، كُلّ ، صياغة كبرى :	gestalt
مجموعة ، زمرة :	groupe
هستيريا ، رُحام :	Hystérie
هوهو ، تطابق ، هويّة :	Identité
الـ هو (؟) ، ألْهذا ، الـ« هذا » :	id
إرتعاش ، اندفاع :	impulsion
إستبطان :	introspection
مَتاهة :	Labyrinthe
فصّ [دماغِيّ] :	lobe
أوالية :	Mécanisme
الإكتئاب ، السوداوية :	Mélancolie
الغِشاء القاعِدي :	membrance basilaire
نموذج ، طراز :	modèle
حافز :	motif
عَصَبون، عَصَبة ، خلية عصبية :	Neurone
مَرَض عصبي ، عُصاب :	névrose
سويّ :	normal
غَرَض ، موضوع :	Objet
ملاحظة :	observation
هُجاس ، وسواس ، هاجس :	obsession
التطور الفردي :	ontogénetique
جسم عضوي ، المتعضّي :	organisme
الطُّفالة ، علم الطِفل :	Pédologie

percentile	الرتبة المئوية :
phobie	خوف لا سَويّ ، خُواف ، رُهاب :
phrénologie	مبحَث [علم] فراسة الجمجمة :
phylogénique	التطور الأنسالي ، تكوّن النوع :
processus	سيرورة :
profil	جانبية [صَفْحة ، صَحيفة] نفسانية :
psychiatrie	طبّ عقلي ، طب نفسي ، طَبْنَفْس :
psychodrame	التمثيل النفساني :
psychose	ذُهان ، مرَض عقلي :
Puberté	اليَفاع :
Questionnaire	إستمارة ، إستبان ، إستبيان :
Race	عِرْق ، رَسّ :
réaction	زمن الرجْع ؛ردّ فعل :
réalisme	واقعانية :
réponse	استجابة :
réflexe	انعكاس :
Sensoriel	حواسّي :
sociodrame	تمثيل إجتماعي :
sociométric	قياسْمُجْتّمعي ، قياسة إجتماعية :
somnambulisme	سَرْنمة ، روبَصة ، السير أثناء النوم :
stimulus	منبِّه :
sujet	موضوع ، مجرَّب عليه ، ذات :
symptôme	العارِض
synthèse	توليفة ، تركيب :
Test	اختبار ، رائز :
topologie	أماكنية ، مَواقعية ، ثوبولوجيا :
traumatisme	رضّة ، جرْح :
tropisme	إنتحاء :
Photo -	إستضواء :

نمط :	type
المتغيِّرة ـ تَكون إمّا تابعة وإمّا مستقِلة :	Variable
سهم ، قوة موجِّهة :	vecteur
دهمائي :	vulgaire

الكتيِّب الثاني

الرؤية والمنتوج في المدرسة النفسانية العربية

الفصل الأول

المناهج في علم النفس

القسم الأول : مقدمة(*)
القسم الثاني : إستنتاج(**)

(*) را : روكْلِنْ ، المناهج في علم النفس ، ترجمة مقلّد وزيعور ، بيروت ، المنشورات العربية ، صص ٥ ـ ١١ .
(**) م . ع . ، صص ١٠٦ ـ ١١٠ .

القسم الأول : مقدمة

إنّه لمن الصّعب أن لا نُثير ، في معرض التوطئةِ لكتابٍ عن المناهج [الطرائق] في علم النفس ، مشكلةَ العلاقاتِ بين منهجٍ ما والغرضِ (أو صنف الأغراض ، الميدان) الذي نطبِّق هذا المنهج عليه . والواقع أنه يكفي أن نتفحَّص النعوتَ التي جرت العادة على إستعمالها عند تمييز علوم النفس [السيكولوجيات] ، لكي نَتبينَّ أنّ العديد من تلك النعوت تَظهر وكأنّها تدلّ معاً على منهجٍ وعلى ميدانٍ سواء بسواء .

إذا كان علم النفس يُدعى تجريبياً ، فذلك بسبب منهجه ؛ ذلك ما كتبه ب . فْريسّ (Fraisse) . بيد أنّ إجراء التجريب في بعض ميادين علم النفس أسهل بكثيرٍ مما هو عليه في بعضِ ميادين أخرى ، والتعبير « علم نفس تجريبي » يُطبَّق أيضاً على سائر هذه الميادين المفضَّلة ، التي نعرف أن منطقتها المركزية مكوَّنة من دراسة الإدراك والتعليم . كذلك فإن علم النفس « الرياضي » الحديثِ العهد يدلّ دلالةً واضحة على منهج ، كما يدل أيضاً على ميدانٍ يطبَّق فيه (وهو الميدان الذي يندمج في معظمه مع أكثر الأقسام الموظَّفة في مجال علم النفس التجريبي) ؛ ويدلّ أيضاً على نوعٍ من النتائج أتاحت ، تلك السيكولوجيا ، الحصول عليه . إنّ إعتماد سيكولوجيا فارقية كمنهجٍ للبحث ربما يعني ملاحظة البنى التي تُستَشفّ من خلال الفروقات الملحوظة بين أفرادٍ جرت مقارنتهم فيما بينهم ، من نواحٍ مختلفة . وربّما عنى إعتماد علم النفس الفارقي أيضاً كمنهج ، ما يلي : « أن نُصنِّف ، كأغراضٍ ، أو كعناصر صرفة ، تستطيع أن تناغِم ، في بعض النظريات وفي بعض التطبيقات ، الفروقاتِ القائمةَ بين صبيان وبنات ، بين أولادٍ قادمين من أوساطٍ مختلفة ، بين توائم أحَدية البويضة وتوائم ثنائية ؛

إلخ . . . إنّ نمو الولد (ومثله أيضاً ، على نطاق واسع ، كلّ نموّ) يجوز أن يشكّل ، هو أيضاً ، إمّا غرض دراسة ، وعندئذٍ يصح الكلام عن علم نفس الولد ؛ وإما منهج دراسة ، وعندها يجري الكلام عن علم نفسٍ تكويني يسعى ، بشكلٍ خاص ، إلى شرح الوظائف العقلية عن طريق شرح نمط تكوينها لدى الولد (ج . بياجيه وب . إنْهلدير ، ١٩٦٨) :كذلك فإننا نستطيع أن نتدبَّر مع د . لا غاش (١٩٤٩) بأنّ علم النفس العيادي يتميز بالمنهج العيادي الذي يطبَّق على سائر مجالات التصرّف البشري ، الملائم منها وغير الملائم ؛ كما أنّ هذا التعبير غالباً ما يدل على علم نفسٍ ميدانه هو ميدان اللاتكيّف ، واضطرابات السلوك ، لدرجة تصبح عنده ، أحياناً ، التخومُ التي تُفرِّق الميدانَ أعلاه عن الميدان الطبّي عرضةً للنزاع . ونرى أنّ هذا الإلتباس اللغوي قد يَصِحّ حجّةً لانتقاد مبدأ العلوم المنطقية من أساسه . فلو قبلنا ، مع و . بْرِدْغمان بأنّ « التعريف الحقيقي للمفهوم لا يتيسر باستعمال كلماتٍ وَصْفية ، بل باستعمال كلماتٍ تدل على الحركة والفصل والفعل» (ج . أولمد ، ١٩٥٨) عندها نَفهم أنّ أيّ مدلولٍ لا يكون قابلاً للتعريف إلاّ بواسطة مجموعة العمليات المنظَّمة التي يتكوّن منها كل منهج ؛ الأمر الذي حمل لاغاش على أن يكتب : « أنّ ما يميّز علمَ النفس العيادي هو الأسلوبُ العيادي ، أي طبيعة العمليات التي يتوصَّل بها عالِم النفس العيادي إلى درْس السلوك البشري » (١٩٤٩) .

وبغير أن نُثير نقاشاً « حول المذهب العملياتي »(*) نستطيع أن ننبّه إلى الأهمية التي يجب أن تُمنَح ، داخل هذا المذهب ، لفكرة « المحتوى الإضافي » .

إنّ وصْف العمليات يتيحُ وحده توضيح المقصود من قولنا بأن « حاصل الذكاء لذاك الولد يساوي ١٢٠ » . ولكنّنا نستطيع ، على سبيل المثال ، أن نتبيّن بعد ذلك ، بشكلٍ مستقل ، أن الأولاد ذوي الحاصل المساوي لِـ١٢٠ ينجحون في مدارسهم أكثر من أولئك الذين حاصل الذكاء لديهم يساوي: ٩٠ . إنّ هذه الواقعة ليست موجودة ضمناً في « التعبير » لأنّها ليست إصطلاحاً لغوياً بل مضموناً إضافياً يُزاد على التعبير . وقد تَبيّن أنّ نفْسَ المضمون الإضافي (وهو هنا إمكانية التنبوء بالنجاح المدرسي) يمكن أن يرتبط بأيّ تعريفٍ عملياتي مهما كان نوعه (هنا الروائز المختلفة) . هذه الواقعةُ تُتيح القول ، إلى حدّ ما ، بأنّ

(*) أو : المذهب الإجرائي ، الإجراءانية : Opérationisme

العملياتِ المختلفةَ قد تؤدّي إلى نفس المضمون ، وبأنّ مناهج مختلفةً يمكن أن تُطبَّق على نفس الميدان . ويمكن أن نضيف بأنّ البحثَ عن مضمونٍ إضافي مشترَكٍ بين تعاريف عملياتية مختلفة لا يتم بالصدفة . ذلك أنّه يوجَد في اللّغة المتداولةِ أو في اللغة الفلسفية معانٍ غير محدَّدة تماماً (الإحساس ، الذكاء ، إلخ) توجِّه ، ولو بشكلٍ تقريبي على الأقل ، البحثَ في هذه المضامين المشتركة . إنّ عملية التوجيه هذه نفسها تتأمّن بوجود مشكلاتٍ عملية تُطرح في حقبةٍ ما وفي ثقافة ما ؛ ومن الأمثلة على ذلك مشكلة تلاؤم الطفل مع المدرسة وعلاج اضطرابات السلوك ، إلخ . . . هذه الأبحاث ، نظرية كانت أو عملية ، تدّعي أنّها تتصدّى لنفس المشكلات بمناهج يمكن أن تكون مختلفة .

بناءً عليه ، لو قبلنا بوجود درجةٍ من الإستقلال بين منهجٍ معيّنٍ وبين ميدانه التطبيقي ، فإنّ المشكلة تبقى مطروحةً حول معرفة كيفية تنظيم العَرْض المناهجي .

سنقرِّر أولاً ، بشأن كل من المناهج المتّفق على تمييزها ، تقديم عدّة أمثلةٍ عملية مختارة ، ما أمكن ، من مجالاتٍ مختلفة . وهكذا نأمل في إبراز المميزّات الخاصّة بأي منهجٍ بحيث يمكن إعتبار هذا المنهج لا كعمليةٍ محدَّدة بطبيعتها ، بل كعامل ، بل كوسيلة تمرير المعارف من حالةٍ إلى أخرى ، بل كتحولٍ حاصلٍ من جرّاء إستعمال نفس العامل المنهجي الذي يحتفظ ، بمعنى من المعاني وحتى حدّ معيّن ، بنفس المنطقية ، مهما بدا محدوداً مضمونُ المعارف التي ينطبق عليها ذلك التحول .

وإذن يبقى تعريفُ المصطلحات التي تمكّننا ، في الوضْع الراهن الذي يقف فيه علم النفس ، من الوصول التدريجي إلى المناهج المختلفة . إنّه ، بالنسبة إلى التجريب ، يمكن تحديد مناهج نفسانية علمية ، سيكولوجيا « للعموم » ، ترتكز على الوقائع المقرَّرة بصورةٍ موضوعية ، أي بشكلٍ يجعلها تحت متناول أيّ مراقِبٍ يعرف كيفية استعمال التقنيات المستخدَمة في تقريرها . من المعلوم أنّ التجريب ، في معناه الأقوى ، يَفترض وجود فرضيةٍ مقرَّرةٍ سلفاً وقبل التجربة ، ويكون هدف التجربة أولاً التأكّد من أنّ النتائج المرتقبة ، في الفرضية ، لا تتناقض مع الوقائع الملاحَظة . والتجريبُ في معناه القوي يفترض أيضاً ، في غالب الأحيان ، أن المجرِّب قادر على التدخل في مجرى الظاهرة المراقَبة مراقبةً

مقيَّدةً بمتغيرٍ واحدٍ أو عدة متغيرات « تابعة » بتعديله في الشروط التي تجري فيها تلك الظاهرة (إنّ تقنين تلكِ التعديلات هو ما يشكّل المتغيرات « المستقلة ») .

إنّ الشروط التقنية والإجتماعية والمناقبية التي يجري داخلها عملُ عالِم النفس لا تتيح له ، إلا نادراً ، إعتناق تعريفٍ للتجريب يكون بمثل تلك القوة ؛ وهذا صحيح بصورةٍ خاصة في ميدان علم النفس الإنساني . ففي هذا الميدان يزداد ضُعف الحسّ عند العالِم لدى صياغة الفرضية المسبَقة ؛ كما يعتوره أيضاً الضعف عند التدخّل في مجرى الظاهرة . وعندها تصاغ الفرضيةُ بتعابيرِ جدّ عامةٍ إلى درجةِ أنّ عدداً من النتائج المختلِفة يمكن أن تُستخرج منها نتائجَ لا تَرتبط ببعضها البعض إلاّ بواسطة حرف العطف « أو » . هذا ، بحيث يَندر أن تبدو أيةُ حادثةٍ متناقضة مع إحدى تلك النتائج الممكنة. ولا يعود العالِم النفسي يَتدخّل بشكلٍ فعّالٍ ومباشر في مجرى الظاهرة ، بل يكتفي بمقارنة الملاحظات المتجمِّعة لديه في ظروفٍ كانت سابقاً متمايزة ، في الطبيعة ، وقبل أن يقوم هو بدراستها . إنّ فروقاتٍ من هذا القبيل « مفتعَلة » تتواجد في معظم الأحيان وبآنٍ واحد ، في جملة ظروف ، يستحيل معها ، دائماً ، معرفة أيّ من هذه التغييرات ينبغي أن يُضَم ، بصورة خاصة ، إلى التغيير الملحوظ في مجرى الظاهرة .

فإذا بلغ الضعف في تدخُّل العالِم درجةً معيّنة ، انقلب التجريب إلى ملاحظة . وبالمقابل إذا اشتد تدخّله في فرْض الشروط تحوّلت الملاحظةُ إلى تجريب . ويمكن للعلاقة المستمرة التي تنشأ بين هذَيْن المنهجَيْن ، أن تتوّضح بيسر : إنّه لمن النادر جدّاً أن تَجري ملاحظةٌ بدون أية فرضيةٍ مسبقة ، كما قد يحصل للملاحِظ (وعلى سبيل المثال ذاك الذي يهتمّ بعادات الحيوانات) ، أن يعدِّل في بعض نواحي الوسط بغية توضح معنى تحقيقاته . وبالعكس ، هناك « تجارب كي نَرى » ويُقصد بها تعيين التجارب التي لا تُبنى على فرضيات ؛ ولكنّ غرضها يكون غالباً إثارة تلك الفرضيات .

إنّ كلمة منهجٍ يَضيق معناها كثيراً عند الكلام عن مناهج رياضية ، أو إحصائية . فللرياضياتِ هنا ، بشكلٍ رئيسي ، وظيفة تقديم لغة تتيح وضع فرضيات المجرِّب في صياغاتٍ أكثر دقةً ، تجعلها أقوى قدرةً على الإستكشاف . والدقة المعنية هنا لا تخصّ فقط الشكل الرّقمي ، الذي يمكن أن تتخذه النتائج المتوقَّعة إنطلاقاً من فرَضياتٍ رقمية رياضية ، بل إنها تَعني أيضاً الرقم وتنوُّع تلك

النتائج المتوقَّعة التي ترتبط ، هنا ، بحرف العطف « و » . وإذن ، فقوة الرقابة التجريبية التي يمكن أن تخضع لها هذه الفرضيات بالغة ، إذْ أنّ هذه الرقابة تنصبّ على تحقيق ترابطِ عدة توقّعات .

تُقدِّم الإحصائيات بادىء ذي بدء منهجاً يتيح تلخيص مجموعةٍ من الأخبار وفقاً لقواعد واضحة ؛ بحيث تصبح ممكنة الإستعمال أيضاً من قِبَل المجرِّب من أجل تلخيص التباعدات الملحوظة بين الأحداث ، التي هي نظرياً متوقَّعة بالنسبة لنظريةٍ ما ، وبين الأحداث الملاحَظة بشكلٍ تجرُّبي [أمبيريقي] . وبذلك فإن الإحصائيات توضِح عندئذٍ المعايير التي يمكن إعتمادُها لمعرفة ما إذا كانت الفرضيةُ المعنية منسجمةً أو متنافرة مع الأحداث .

ويتدخل المنهجُ الإحصائي كذلك في التجارب أو الملاحَظات التي تصعب إبّانها السيطرةُ المباشرة على بعض الشروط ، وحيث تدعو الحاجة إلى تنظيمٍ تصبح معها مفاعيل تلك التغييرات ، على الظاهرة ، متوقَّعة .

تطبَّق المناهج الرياضية أو الإحصائية في لحظاتٍ خاصة من المنهج الأعم الذي هو التجريب (أو شكله المخفَّف : الملاحَظة) . والقول عينه يَرِد بشأن المناهج التي تَستعمل المقارنةَ بين حالات النمّوّ المتتابعة (علم النفس الإحيائي) ، أو المقارنة بين مجموعاتٍ مختلفة من الأفراد المنتقَين انتقاءً مناسباً (علم النفس التفاضلي)(*)،أو ن الحيوانات ذات الأجناس المختلفة (علم النفس الحيواني) . لا تشكّل تلك المناهج ، في الواقع ، سوى وسائل المراقَبة الظاهرة ضمن شروطٍ مختلفة ، أي معالجة بعض « المتغيّرات المستقلة » التي ربما أمتنع علينا معالجتها بشكلٍ آخر مختلِف (عمر ، جنس ، منشأ إجتماعي ، إلخ .)

في بعضِ الحالات ، بل في أكثرها ، تقتصر هذه المعالجة على سلسلةٍ من المشاهدات المنفَّذة في شروطٍ مكيَّفة خِصّيصاً : تطور الأوهام البصرية الهندسية خلال نموّ الولد ، تحليل وقائعي للفروقات الفردية انطلاقاً من المتلازمات الموجودة بين الروائز ، مقارنة المناهج المستعملة من قِبَل أجناسٍ حيوانية ومن قِبل الولد ، من أجل حل مشكلة إلتفاف ، إلخ . . . وفي حالاتٍ أخرى ، يمارِس المختبِر

(*) أو : الفارقي ، الفروقاتي .

عملاً يستطيع أن يتنبّأ بتأثيراته على نتائج مقارناته ، قياساً على فرضيةٍ ما (إلاّ إذا كان الأمر متعلقاً بـ« تجربةٍ كي نرى » : تعلّم خاصّ نوعي يُتوقّع منه أن يعدِّل في التطور ، الملحوظ عادةً إبان النمو ، سلسلةً من التحليلات الوقائعية المطبَّقة خلال تَعلُّمٍ يُتوقع منه أن يعدل في التنظيم البدائي للفروقات بين الأفراد ، تصعيب وتعقيد تدريجي في المهمة المستعمَلة من أجل المقارنة بين أجناسٍ مختلفة ، إلخ . . .

إنّ السيكولوجيات النشوئية والتفاضلية والحيوانية ، والسيكولوجيا المَرَضية التي قال بها ريبو ، (Ribot) ، المعتبرَة كلّها على أنها بمثابة مناهج في علم النفس ، تندغم كلّها إذَن في المنهج التجريبي إبّان لحظةٍ معنية دقيقة ، تلك هي اللحظة التي ينبغي فيها على المجرِّب ، الذي قد لا يكون إلاّ ملاحِظاً ، أن يُحدث تغييراً في بعض شروط الظاهرة التي يدرسها .

وتصعب إقامة علاقاتٍ متينة بين علم النفس العيادي وكتلة المناهج المركَّزة حول المنهج التجريبي الذي ورد الكلام عنه . فعلم النفس العيادي ليس منهجاً بقدر ما هو موقفٌ أو استعداد طرائقي حدَّد لاغاش (LAGACHE (١٩٤٩) وجهته بهذا البرنامج : « تدَبّر السلوكِ من زاويته الخاصة وإبرازه إبرازاً أمنياً ، وقدر المستطاع ، للمواقف ولتصرفات الكائن البشري تجاه وضعٍ معين ؛ ثم محاولة تفسيرها وفهم بنيتها ونشأتها ، ثم إظهار النزاعات التي تُقدِّم بشأنها ، والتدابير المتّخذة من أجل حلّ تلك المشاكل كلها» . هذا الموقف العيادي يؤدّي بصورةٍ مبدئية إلى دراسة الحالات الفردية درساً معمَّقاً ، تلك التي تشكّل كلّ حالةٍ منها شخصاً بأكمله ،شخصاً في « موقفٍ »، بقصد فهمه لا بقصد تفسيره . وهذا الموقف يُبعِده ، في الكثير من النواحي ، عن موقف المختبِر . فالفرضيات التي يلجأ إليها العيادي هي في معظم الأحايين عامة جداً ؛ وإذْ هي متعلّقة بالتصرف الكلّي لفردٍ ما ، فإنها تَظهر لنا متساويةً ومتوافقة مع أنواعٍ جد مختلفة من السلوكات الخاصة . وهي السلوكات الوحيدة ، بكل أسف ، التي يستطيع النفساني ملاحظتَها بدقةٍ كافية . حتى موضوعية تلك الملاحَظات لا يمكن أن تُعرف بنفِس الروح من قَبل المجرِّب ومن قِبَل العيادي . إنّ مراقَبة الموضوعية ، مراقبة ترتكز على اتفاق ملاحِظين مستقلّين ، قلّما تكون مستساغة في نطاق علم نفسٍ ليس مَعْنياً إلاّ بسلوك فردٍ معينٍ كائنٍ في وضْع له بالنسبة إليه

معنى خاصّ به ، وضْع لا يمكِن أن يُجعَل طبيعياً سويّاً ، ولاأن يُعاد تكوينه أو إحداثه . ويَظهر علم النفس العيادي جهاراً وعلانية على أنه علم نفس الشخص المخاطَب حيث يَتوجَّه فيها العالِم النفسي نحو شخصٍ آخر مخاطَبٍ ، نحو « أَنْتْ » . وهذا العلم نفس ، بهذا المعنى ، يرتكز على علاقاتٍ ذاتية قائمة بين عدة شخصيات ، لا على تحقيقاتٍ موضوعية .

ويَظهر أنّ المنهج التجريبي ، والمنهج العيادي ، يطبَّقان على تصرفاتٍ من مستويات مختلفة . كما يظَهر أيضاً أنّهما يؤلِّفان حالَتيْنْ متتابعتَيْنْ في التطور المناهجي لعلم النفس . فعلى الصعيد التطبيقي يتيح الإتجاه العيادي ، بصورةٍ مفيدة ، تناوُل مشكلاتٍ يقف أمامها المنهج التجريبي عاجزاً ؛ كما يقف أمامها العالِم النفسي قادراً أكثر منه عارفاً . أمّا على الصعيد النظري ، فإنّ الفرضيات « الدينامية » التي يستعملها العيادي ، بصورةٍ عفوية ، أدت في بعض الحالات ، إلى أعمالٍ تجريبية محضة (لا سيما من قِبَل ك . ليفين / Lewin / ومدرسته) . وعلى هذين الصعيدين الإثنين ، نستطيع إذنَ التحدث ، إلى حدٍّ ما ، عن «سبْقٍ» معرفي(*) للمنهج العيادي على المنهج التجريبي . وإنه لمن البديهي أن يكفّ المنهج العيادي عن القيام بدور الكشاف إذا اعتبرَ أنّ الحدس الشارد هو وحده أداته الوحيدة ، وأنّ وضعيته الهامشية إزاء علم عقلي إنساني لا يشكِّل دوماً وضعاً موقتاً ؛ بل يشكل بالتمام الوضعيةَ المعرفية الوحيدةَ التي يمكن أن يحتلها علم النفس . وعندئذٍ لن يكون هذا العلم نفس ، ذلك العلمنفس الذي سنحاول في الصفحات التالية أن نعرض مناهجه باقتضاب .

[بعد هذه المقدمة تنتقل الدراسةُ إلى الكلام في : الملاحَظة ، التجريب ، المناهج الإحصائية والرياضية ، المناهج المقارِنة ، المنهج العيادي ؛ ثم نصل إلى الإستنتاج] .

(*) معرفي : معرفياتي ، معرفيائي ؛ أبيستيمولوجي .

القسم الثاني : إستنتاج

نستطيع الآن ، عند الإنتهاء من هذا العرض السريع الهادف فقط إلى الإيحاء بما تكون المناهج(*) في علم النفس ، إضافة بعض التّنيصات إلى اللوحة العامة التي وردت في المدخل .

تبدو بوضوح ملاحظة سلوك الناس وكأنها النشاط (وهو بالتأكيد نشاط شديد البدئية وشديد العمومية) الذي إنطلاقاً منه تتمايز نشاطات علماء النفس ومناهجهم الخاصة . وعند الضرورة ، يستطيع عالِم النفس أن يكون مراقِباً فقط . ولكنه حتى في مثل هذه الحال لا يستطيع الهرب من إختيار بعض القواعد التي يجب عليه أن يُلزِم بها تصرفاته الذاتية . إنه لا يستطيع تجنّبَ اختيار منهجٍ للملاحظة . وهذا الإختيار يضعه أولاً أمام إختيار هو رئيسي من وجهة النظر المعرفية حتى ولو كانت المناهج المطبقة فعلاً لا تتمايز فيما بينها بشكلٍ قاطع : إذْ تتوجّب معرفة ما إذا كانت أو لم تكن التصرفات التي لوحظِت كما وأنها أشياء تُمكِن وتَجب معرفتها بصورةٍ مستقلة عن الملاحِظ .

فإذا كان الجواب على هذا السؤال إيجابياً فإن الإتجاه سيكون بعد ذلك نحو إستعمال مناهج موضوعية ، ويكون محك الموضوعية هذه كاملاً في توافق الملاحِظين المختلِفين على تطبيق نفس المناهج على نفس الموضوع . في مثل هذا الإتجاه العام يمكِن لعالِم النفس أن يذهب بعيداً . فهو يستطيع إعتماد مناهج تترابط فيما بينها بهذه الإستمرارية التي أشرنا إليها في المدخل . إنما يوجد فيما بينها فروقات

(*) نستعمل ، بلا تفريق ، مناهج وطرائق للدلالة على المعنى الواحد عينه .

مهمة تتعلق بالقواعد البديهية التي تعتمدها هذه المناهج ، وبالمجالات التي تُطبَّق ضمنها .

ويستطيع الملاحِظون إستخدام معدّاتٍ كثيرة ، كما يستطيعون تنظيم الشروط التي يستخدمون تلك المعّدات فيها . واستعمال الفرضية المسبقة ليس إلا « تقوية » للمناهج التي يعتمدها الملاحِظ . وقد يبدو هذا الإستعمال ضرورة ملِحّة ، كما أنّ الملاحظة المطبَّقة بغير فرضيةٍ لا يمكن تحديد تقنياتها كما أنها لا تقدم إلا معطيات غير نافعة . فإذا قام الملاحِظ بالتدقيق بالفرضية يصبح مجرِّباً .

عند هذا المستوى ، وفي ظروف الإستمرار المعرفي اللازم الذي يميز هذا الإتجاه ، تَظهر تشعباتٌ خصوصيةٍ جديدة . هذه التشعّبات تستلزم مناهج تتطلّب مراقبةَ المعطيات البديهية ومراقبة الفرضيات ، كما تقتضي الإستعانة بالإحصاء وبالمناهج التي قوامها التحليلات الدقيقة لشروط التجربة . ويبدو هذا الموقف المتقبّل للتقدم في التنظيم وفي التخطيط ، وللتجارب ، مرتبطاً من بعض النواحي ، بالموقف السابق . ويُحدِث استعمالُ الرياضيات ، للتعبير عن الفَرَضيات وعن الإستنتاجات القابلة للتدقيق التي يمكن إستخراجها من الرياضيات ، بين مستخدِمي المنهج التجريبي ، تفاوتاً يبدو مستقلاً عن الإختلافات التي سبقت الإشارة إليها . وعند إستعمال المنهج المقارن نبقى أيضاً في مجال الموضوعية ، بل وحتى في مجال التجريب بمعناه الواسع . . . فإجراء المقارنة بين أطفالٍ مختلفي الأعمار ، وبين صبيان وبنات ، وبين مرضى وأصحاء ، ألا يعني تغيير الظروف التي تتمّ فيها الملاحَظة المؤدية إلى التثبتِ من فرضيةٍ ما ، بصورةٍ عمدية ؟

والواقع ، إنّ مواضيع جديدة تأتي أحياناً لتأخذ مكانها على اللوحة المشتركة للمناهج الموضوعية . هذه المواضيع ، بحسب رأي بعض علماء النفس ، هي الرغبة في ملاحظة ، وإنْ أمكن في تفسير التصرّفات العاقلة لرجلٍ مراقَبٍ ضمن شروطٍ حياتية عادية .

ويرى آخرون ، بصدد هذه المواضيع ، اللجوء إلى مناهج نظرية عمومية جداً لرفض المقارنات المقترحة أو لشرح المعطيات التي يمكن جمعُها عن طريق تلك المناهج . وهذه الصفة ، « الشرح » ، تؤدي بنا في النهاية إلى المناهج الموضوعية :

فتعلّقُ الملاحِظ بهذا أو ذاك من هذه المناهج النظرية قد يؤدي به إلى تسجيل الأحداث وإلى تفسيرها بتعابير تختلف عن تلك التي يستعملها ملاحِظ آخر ، دون أن يرتضي أيّ منهما الفكرةَ القائلة بأنّ تغييراً بسيطاً في التعبير أو الترجمة قد يؤدي إلى تصنيفٍ مختلِفٍ .

رفض بعض الفلاسفة ، وعلى أثرهم بعض علماء النفس الذين ينادون بمفهومٍ خاص للمنهج العيادي ، الفكرة القائلة بأنّ عالِم النفس كان يستطيع أن يكون ملاحِظاً مستقلاً للواقعة التي يلاحظها ، فهؤلاء يرون أنّ إلتقاءً مع موضوعه يخلُق بينهما ذاتيةً متداخلة تجعل عالِم النفس قادراً على فهم موضوعه عن طريق الحدس . ومن الواضح أنه يوجد قطيعة معرفية أساسية بين هذا المنهج والمناهج الموضوعية . . . إنّ تأسيس علم النفس على الذاتية وعلى الحدس يعني حرمانه من كل وسيلةٍ مراقبة . والتماسك بين سلسلة من الحدسات التي يشعر بها نفس السيكولوجي ، والشعور اليقيني الذي يفرض نفسه عليه ، لا يمكنهما أن يشكّلا نماذج للمراقبة ؛ مُذْ أنه بإمكان عالِم نفسٍ آخر أن يصل إلى حدسٍ متماسكٍ ومختلف يؤدي به إلى ملامسة يقينٍ آخر .

ولكنّ المراقبة هي تثبُّت(*) في أقوى ما للكلمة من معنى . والتّثبُّت هو الإجراء الذي عن طريقه يتم بناء الحقيقة ، تماماً كما أنّ التقطير هو السبيل إلى صُنْع الخمرة . وليس التثبّت إجراءً ثانوياً يمكن تطبيقه أو الإستغناء عنه ، فيما يتعلّق في المقترحات التي تَسبق حقيقتها هذا التثبّت ، أو التي ترتكز على شيءٍ آخر غيره . إنّ تركيز المعرفة النفسية على الحدس يعني عدم وضعها على أرض المعارف الإنسانية ، التي ترتكز على الأساس الذي ترتكز عليه علوم الطبيعة . إنّ ذلك يعني وضعها خارج مجال العلم . وهذا المجال لا يتميز ، بالضرورة ، باستعمال التقنيات المعقدة ؛ أو باستعمال الأعداد ، أو بالبحث عن مستوى عالٍ من الدقة . فذاك المجال يتحدّد فقط بمجموع المقترحات التي يمكن التقرير بشأنها على أنها مقترحات صحيحة أو خاطئة .

وهكذا يتضح جيداً ما هي عواقب تطوير المناهج المتفلّتة في مجال علم النفس : إنّ جسم المعارف العامة يتوقّف عن النمو ، إذْ لا شيء بعد ذلك يمكن للباحث من معرفة ما إذا كان يتوجّب عليه أم لا ، إستبعاد فرضيّته الأساسية ،

(*) التثبُّت ، التحقق ، التأكد من حقيقة . . . vérification

ولا شيء يسمح بعد ذلك بتجميع آراء الباحثين المختلِفين . ويصعب بعد ذلك تبرير النشاط العملي الذي يبذله عالِم النفس حول جاره . إنّ علم النفس ، في مجموعه ، يصلح إجتماعياً لكل الإستعمالات ولجميع المعالجات .

والفكرة القائلة بأنّ الحقيقة لا وجود لها إلاّ بالمقدار الذي يُثْبته التثبُّت ، تؤدّي إلى نتائج طرائقية أو تقنية مهمة ودقيقة . ولهذا يبدو من الصعب ، بعد الإعتراف بأن من مميزات النظرية العلمية هو قبولها للدحض ، تأجيل دحضها المحتمَل إلى تاريخٍ لاحق ، بعد تجمّع الأسباب الضرورية الكافية لهذا الدحض .

والدحض ليس إلاّ إحدى النتائج الممكنة للتثبّت ، الذي يقع عِبْأه ، ليس على النقّاد المحتَملين ، بل على صاحب النظرية المعنية التي لا يمكن وصفها بأنها علمية إذا لم تَقترن بتقرير عن عملية التدقيق التي خضَعت لها بصورةٍ مسبقةٍ أي للتجارب القاسيةَ . كما أنّ الموافقة على الفكرة القائلة بأنّه لا يمكن التأكيدُ بشيءٍ عن واقعةٍ لا تمكن مراقبتها يؤدي تقنياً إلى القبول بنوعٍ من التقنين للإجراءات التي أثْبَتت هذه الواقعة . وتتطلّب مراقبةُ « عموميةِ » المُلاحظةِ التي تتناول بعض الأفراد المواضيع استخدام عيِّنات ، لا بأعدادٍ كافية فقط ، بل أن تكون هذه العَيِّنات ذات تمثيلٍ صحيح . ولا تمكن مراقبةُ العواقب لفرضيةٍ ما إلاّ بالمعالجة الإحصائية التي تُتيح تحديدَ مخاطر الغلط المحتمل ، مع عدم الإهتمام بالتنافرات التي لا يمكن تفاديها بين التنبّؤات والملاحَظات . علماً بأنّ هذه الرقابة الإحصائية يجب أن توضع على مستوى القياس المعادِل للمستوى الذي تمثّله الفرضية ، وبالتالي أن تتمكّن هذه المراقبةُ من التدخّل عند مستوى السلالم الإسمية أو الترتيبية بل وعند مستوى سلالم المسافات .

وبعد أن تمّ التأكيد ، بالشكل الذي رأينا ، على الضرورة المعرفية في مراقبة الأحداث والفرضيات ، هذه الرقابة التي تُعتبر الوسيلةُ الوحيدة الممكِنة للتثبّت ، وبعد الإشارة إلى العواقب المنهجية والتقنية لهذه الضرورة ، يجب التذكير بأن مناهج عالِم النفس ، لا يمكن أن تكون هي ذاتها في أوقاتٍ مختلفة ، من عمله ، ولا أثناء مساعيه الموجَّهةِ نحو أغراضٍ أو مواضيع من سلالم مختلفة .

فلنكرر إذَنْ أن لا مجال هنا للإصرار على شرح العملية (الحدسية) شرحاً

قابلاً للمراقبة . هذه العملية التي عن طريقها تَمَّ تصورُ الفرضيةِ من قِبَل الباحث ، شرط أن تؤدي هذه الفرضيةُ إلى نتائج يمكن مراقبتها . وليس من الممكن دائماً الإصرار على توضيحٍ قابلٍ للمراقبة ، للعملية التي بواسطتها يختار عالِم النفس تصرّفه اتجاه موضوعٍ مُعَيَّنٍ شرط أن تكون أساليبه في العمل مبرَّرة تبريراً كافياً في مجموعها بواسطة معطيات مجمَّعةٍ بشكلٍ قابلٍ للمراقبة .

هناك مناهج مختلفة تقع في مستويات مختلفة من حيث المراقبة ، أو أنها تحدِّد مثل هذه المستويات . وسيكون من العائق تطبيق وسائل مراقبةٍ معقَّدةٍ لمراقبة تصرّفاتٍ عند مستوى الجزئيات على نظرياتٍ أو تنبؤاتٍ تتعلّق بتصرفاتٍ كليةٍ وتشخيصٍ بعض مستويات الذكاء أو بعض حالات لصراعٍ يمكن التثبّت منه بظهور تصرفاتٍ فعليةٍ بعضها عن بعض . ولا يمكن الشكّ بقابلية التشخيص للرقابة ، لهذا السبب البسيط أنّ عالِم النفس الذي يقوم به غير قادر على التنبّؤ بأنّ أيّاً من هذه التصرفات سيتحقق فعلاً . إنما يجب أن يكون هذا العالِم النفسي قادراً على تحديد الصفات المشتركة بين مجموع التصرفات القابلة للمراقبَة ، والتي يؤمل ظهورها ، بصورةٍ واضحة .

وربما أمكن تحسين المناهج في علم النفس، خصوصاً علم النفس الذي يلتزم بالعياني عن طريق نوعٍ خاصٍ من الأكسمة [الإعادة إلى الأكسيومات ، الردّ إلى البديهيات] .

الفصل الثاني

المدرسة العربية في علم النفس

القسم الأول : أعمومات وخصائص محلية
القسم الثاني : من تاريخها وتطويراتها ، البرامج والمقرَّرات
القسم الثالث : مشكلات المصطلح ، نماطةُ التيارات ، العلاقة مع الفلسفة العربية المعاصرة

القسم الأول
أُعمومات وخصائص محلية

١ ـ أرغبُ في أن يكون المقال (الخطاب) مختلفاً عن تقريظٍ بليد ، أو عن تبرير ، للمدرسة العربية في علم النفس التي هي ، بحسب اعتقادي ، تتمتع بشخصيةٍ محليةٍ غير منقفِلةٍ على « الدار العالمية للفكر والإنسان والسلعة » . فلتلك المدرسة معطياتها ، وحقلها الخاص ، وجذور منغرسة في علم أحوال النفس (را : التصوف) ، وفي ميادين أخرى مثل : فقه السلوك ، الآدابية ، سياسة الإنسان نفسه ، النفس في الفلسفة العربية الإسلامية ؛ وفي جهود الجامعات العربية وأمانينا منذ الربع الثاني لهذا القرن . كما ولتلك المدرسة ، إضافةً إلى الخصوصي ، ثمراتٌ إيجابيةٌ زادت من السيطرة المتناقِحةِ على الذات والمحيط ؛ بل وفي تطوير التكييفانية الإسهامية .

٢ ـ يَهمّنا ، في المدرسة العربية ، ليس ذلك القطاع التاريخي المرتَدّ إلى الفلسفة والإيماني ؛ فالأهمّ هو ما قدّمته ، في هذا القرن ، من أجل دراسة الإنسان واللاوعي ، الصحة العقلية والتكيّف النفسي الحضاري ، المدرسة والتربية ، القياسات النفسية والروائز . . .

٣ ـ لم تستطع الفلسفة العربية إلغاء علم النفس ؛ ولا استطاع هو ، ولا علم الإجتماع العام ، حـذْفَها أو زعزعتها . فلسنا هنا في علائقية صِدامية ، ولا في رغبة إفتراسية ؛ ولا مجال لسببيةٍ خَطّية آليةٍ مسَطَّحة . فمنَ النافع والسديد إقامة روابط تضافرية إنْ من حيثُ المناهج ، أم من حيثُ تبادل المعطيات والنتائج . وتبقى الفلسفَة العربية الراهنة مَصَبّاً ، ومنظِّماً ، والرؤية الشّمّالة التوليفية للعلوم الإجتماعية والنفسية مهما تشعّبت ثم غاصت في الاختصاص

الدقيق مبتعِدة عن الجذع وما هو عام . ومن الممكن الإشارة هنا إلى مقولات مشتركة يلتقي عندها علم الإجتماع وعلم النفس والفلسفة ؛ مثال ذلك المحاكمة النقدية للسلوك البشري الذي أضحى فِئرانياً (rattomorphic) ، وللخطاب الآحادي المهيمِن ، وللآلوية الطاغية في المجتمعات الشديدة الغوص في التكنولوجي والصناعي المعقّد ، ولمسخ الإنسان أو لطغيان اللاإنساني علينا اقتصادياً وفكرياً أو إجتماعياً وإعلامياً إعلانياً ، ولمقولات مجتمع الحداثة وإنسان ما بعد الحداثة . . .

٤ ـ نجحت المدرسة العربية ، في علم النفس كما في علم الإجتماع ، في التطبيق أكثر مما نجحت في تقديم النظرية . ولعلّ الرغبة بالدقة تُملي القول بأنّ النجاح في استخدام المعارف النفسانية كان أسهل من عملية إنتاج النظرية ، أو من عمليات إنتاج الأدوات والأجهزة . فإنتاج الأجهزة والآلات المطبَّقة في علم النفس كان صعباً ، أو بطيئاً ؛ وأكثر صعوبة من إنتاج المناهج النظرية ، والأُسُس المنتِجة ، وقواعد المعرفة وكيفيات التنظير أو أوالياته وطرائقه .

لقد كان سهلاً ، وسريعاً ، توظيف علم النفس من أجل الإشْفاء النفسي ، ومن أجل الإتّقاء أو في مجال المشكلات العملية (التربوية ، الصناعية ، اختيار المهنة ، الروائز والاختبارات) . يُستدعىٰ هنا ، للمقارنة ثم من أَجل أن يوضَع أمام العقل والإستيعاب النجاحُ الذي حققته مدرستنا العربية في علم الإجتماع ؛ وهو نجاح برز أيضاً في العلوم الإجتماعية الفرعية ، أو في التطبيق والممارسة والمَجَال العملي ، أكثر مما برز في علم الإجتماع المحض وحيث النظري والمجرَّد .

* * *

١ ـ لا نمتلِك دراسةً تاريخية ، مستنفِذة ومحيطة ، للمكتوبات العربية وللزارعين العرب في علم النفس بمعناه المعاصر وخلال هذا القرن . لكننا اعتبرنا ، كما سنرى ، أنّ الجامعة اللبنانية شاهِدٌ على العمل منذ الخمسينات في ذلك المجال ؛ وعيِّنة تمثّل التيارات والتفتّت ثم الصعوبات والطرائق التي ميَّزت ذلك المنتوج أو الميدان المعرفي الذي أسهم ، بلا شك ، في التغيير والتفسير اللامتوقّفَيْن في الفكر المحلي والعالمي أو العلائقي والتواصلي .

٢ ـ ونستطيع القول إن علم النفس عندنا لا يقع في دراساتٍ جزئية تجرُّبية

[أمبيرية ، أمبيريقية] ، ولا في دراسة وظائف أو ملكاتٍ منعزلة مجزَّأة للإنسان . يروم علمُ النفس عندنا ، كعلم الإجتماع ومن ثم كالفلسفة ، دراسةَ الإنسان العياني ، ومعالجة قضاياه وفهم عالَمه أي وجوده وطرائقه وقيمه ؛ فذلك الإنسان ليس مجرَّداً منعزلاً ، ولا هو مجموعة عناصر أو ملكات منفصِلة متلاصِقة ، ولا هو كائن قائم خارج الزمان والمكان والجماعة . إنه لا يؤخَذ أو لا يعايَن ، أو لا يُفسَّر ولا يُفهَم ، إلاّ في سياق تاريخي إجتماعي ، وفي شروط وأرضية ، ومتفاعلاً متضافراً مع حقل وحضارة داخل العالَم .

٣ ـ يَرفض علم النفس ، في المدرسة العربية ، تمزيق الإنسان إلى ملكاتٍ وجُزر ؛ كما يَرفض اعتبارنا جزيرة . فالإنسان وحدة متعددة الأبعاد متضافرة ، لا يقودها أيّ عاملٍ آحادي ينفي غيره . ليس العقلاني قائماً بمعزلٍ عن الفيزيولوجي والنفسي الإجتماعي ؛ وليس أيّ من هذه الأبعاد أو الأعماق نافياً للآخر أو مستقلاً عنه . ومع القيمة والنفع لميدان كالروائز والاختبارات ، فمن السويّ أن نرفُض تحويل علم النفس إلى قَبيلٍ من الأحاجي والألغوزات المنفصلة عن المواقف السوية الطبيعية أو عن السياق . . .

٤ ـ تَفتُّت علم النفس ، عندنا كما في الأمم الأخرى ، إلى ميادين يذكِّر بالحال عينه في علم الإجتماع ؛ فذلك الإتجاه إلى التخصص يأتي كضرورة منهجية . ذلك أنّ تطور العلم فرض ذلك ؛ وتَعقّد الظواهر الحضارية والنُّظُم قاد بإتجاه التفريع وأملى التعقّب للأجزاء والمكوِّنات . هل ما يزال علم النفس ، أو علم الإجتماع ، ميداناً موحَّداً ؟ إنّ النظريات الكبرى ، الشديدة العمومية ، خسِرت قدْرها وما كان يولى لها من اعتبار وتقدير . وطرائق النظر الناجعة تُحتِّم التدقيق والتجريب أكثر مما تتحرك بمبادىء عامة جداً أو عريضاً وكثيراً إلى درجة توقع في الإبتعاد عن الدقة .

٥ ـ وتسعى المدرسة العربية ، في علم النفس كما في علم الإجتماع ولا سيما في نظريتنا في الإنسان من حيث طرائقه وقِيَمُهُ ، إلى أن يكون العلم إنسانيَّ النزعة والقصد . ويبدو جلياً أن علم النفس يؤنسِن الإنسان ؛ ويَنظر إليه على نحوٍ جميعاوي شَمّال ، ومغروساً في حضارة وتاريخ أو في خبرات وحقل وتواصُل .

٦ ـ بعبارات أخْصَر ، إنّ علم النفس وإذْ يَدرس الخبرةَ والسلوك ،

التفاعلَ بيننا وبين المجتمع ، بين الذات والموضوع ؛ أي إنه وإذْ يتناول النشاطَ النفسي ، والقوانين المنظّمة للوعي والعلائق ، فليس ممكناً إحالته إلى علم الإجتماع[1] ،ولا إلى الفلسفة أو إلى علوم أخرى كالبيولوجيا أو علم الإتصال أو الألسنية . إنه ، من جوانب محدَّدة ، يقوم بدورٍ بارز في تفسير الإنسان وتطويرِه . من هنا فإنّ علم النفس ، ومن غير أن نحيله إلى ميتافيزيقا[ماورائيات] ، يبقى رافداً قوياً في عمليات التفكير الفلسفي : **إنه غير معادٍ للفلسفة** ، ولا هي تَقبل بالتخلي عنه . وبل هي غير قادرة على الإغتناء والتجدد بمعدىً عن روحيته وثمراته في دراسة العقل واللاعقل وغير ذلك . . .

٧ ـ وفي مجال الطرائق ، ومع أننا ننتفع من المنهج البنيوي ، وبغير أن نجعل منه نظرية ومذهباً أو فلسفة ، فإننا نَحْذَرُ من اعتبار البنية أو الأشكال الجيّدة منعزلةً ثم مفسَّرةً بـ« قوانين » داخلية خالدة تُفْرَض وتَعتبِر الإنسانَ المدرِك منفصلاً عن العملي وعن البيئة والتاريخ . إنْ صقل المناهج ، أو إعادة صقلها وتقويمها ، عملٌ مجدٍ ؛ وعلم النفس قادر على إبراز مبادىء العقل المنتِج وأجهزة إنتاج المعرفة أو منطقِها وقواعدها . ولا إمكان أيضاً على استبعاد علم النفس في دنيا القيميات ، وتفسيرِ الإبداع ، وإضاءة اللامتمايز واللاعضوي أو المطمور واللاواعي . . .

٨ ـ أخشى أن نَهدر وقتاً في دحض الخطاب الذي يجعل هذه المدرسة المحلية (المنفتحة على العالَمي والمتفاعلة معه) تابعاً ، أو ملحَقاً ؛ أو الذي يرى في علم النفس علِماً دخيلاً . . . ومما نرفضه أيضاً المقالُ الذي يُلغي علم النفس ؛ وذاك الذي يُطالب بإلغاء الفلسفة ؛ أو بإحالة كلٍ منهما إمّا إلى علم الإجتماع ، وإمّا إلى الحِياوة [البيولوجيا] أو إلى علم الإتصال . . .

٩ ـ ما تزال صائبة التوصياتُ التي طرحها ، في سنة ١٩٥٢ ، مصطفى زِيوَر . إلّا أنّ الأجدى ، والممكِن طرحه ، هو اليوم طرحُ أولوياتٍ تتعدّى المطالبة بالمعجَم المتخصّص اللامتوقف عن التناقح ، والندوات ، والتعاون بين الجامعات

---

(١) علم الإجتماع يدرس ، بطرائق منهجية ونظامية أو نسَقية ، المجموعات والمجتمعات الإنسانية الواقعية العيانية ؛ أما علم النفس فيدرس النشاط النفسي العلائقي عند الإنسان الواقعي العِياني .

العربية ، وتعزيز مراكز البحوث ، وتدريس الطبّ العقلي بالعربية ، وإقامة النقابات ، والإهتمام المعمَّق الموسَّع بالعملي في مجال علوم النفس وبالتنظير والتواصل مع الدار العالمية . . . فالأولويات التي تعرضها المدرسةُ العربية في علم النفس على القرن القادم ، ومن أجل التكييفانية الإسهامية ، هي صُنع الآلات النفسانية وتطويرها محلّياً وبإتقان ؛ حالتئذٍ تكون مدرستنا حققت الإحتماء والإسهام ، الاستيعاب والتجاوز المبدِع .

القسم الثاني

من تاريخها وتطويراتها ، البرامج والمقرَّرات
(من نظام الشهادات إلى نظام الأرصدة والسنوات)

١ ـ الأوضاع اللاناجحة وغير السوية للنفساني في التدريس الثانوي :

ربما يكون من خصائص المدرسة العربية في علم النفس الاعتناءُ المفرِط بتدريس ذلك العلم في الثانوي ؛ وإذابة معطياته ومناهجه في الثقافة اليومية ، وفي التطوير للايماني مع تعزيز العقلاني والتجريبي .

في سنة ١٩٨٥ ، على سبيل تكرار محاولات لم تتوقّف منذ عقودٍ كثيرة ، قمتُ ، بالإشتراك مع أحد العاملين في مجال علم النفس ، بعرض مشروع ، على مسؤولٍ في التعليم الثانوي الخاص ، هادفٍ إلى تدريس علم النفس ، ومقدمات في علم الإجتماع والفلسفة ، بالعربية . أبدى كل استعداد للتعاون ؛ مقدِّماً معطيات ثمينة في مجال نجاح تدريس الرياضيات والعلوم بالعربية ؛ ولما قرأنا النصوص التنظيمية الرسمية جوبِهنا بحصارٍ للمشروع ، وبنوايا المشرِّع التي خطَّطت وصاغت البنود القانونية التي تُقفِل الأبواب أو كلّ إمكانٍ في وجه التعريب . إنّ في ذلك الخطر على اللغة والفكر ، على بناء الشخصية والنحن ، مزالق أخرى منها عدمُ الربط بين التربية والمجتمع ، ولا سيما بين الثانوي والجامعي ؛ومنها النقصُ في تثمير مردودعلم النفس على الناشئة والثقافة . أليس هذا هدف سديد تسعى المدرسة العربية إلى تحقيقه في حقلها ، كما في الأمم

« المتخلّفة » أو ذات اللغة اللاعالمية ؟

٢ ـ تاريخ علم النفس هو تاريخ التدريس الجامعي بالعربية ، اختيار عيّنة :

نهتّم بتاريخ علم النفس ، في الفكر العربي المعاصر ، ممثّلاً بعيِّنةٍ هي لبنان . يتبرر اختيار تلك العيِّنة بأننا نفهم بعلم النفس ذلك القطاع الذي استقلّ عن الفلسفة في القرن الماضي ، وبنى ميدانه وقطاعاته ، وأنتج « حقائق » أو معرفة ، وتأسَّس على « قوانين » ؛ وكذلك فالاختيار مبرَّر أيضاً بعامل الإمكان وبالسهولة التي يوفرّها لنا تعقّب الموضوع داخل الجامعة اللبنانية التي تأسست في أول المنتصف الثاني لهذا القرن .

لم تتأسس هذه الجامعة تحقيقاً لوظيفة تقوم بها الدولة ،وليست ثمرة متموّلين أو جمعيات . فالمعروف أنّ جهاداً وصراعاً كبيرين كانا وراء ذلك العمل : وانتزاع ذلك الحق لم يَحصل بغير إرغام ؛ وتطوير الجامعة توسيعاً وتعميقاً لم يَحصل بغير مقاومةٍ كانت تبديها السلطات ، ولا بغيرْ مجهودات وضغوطات من جانب المحكومين أو المجتمع . ويَسهل على الباحث المحقِّق هنا تفسير المعوِّقات للإستقلال الثقافي ، وللتدريس بالعربية ، ولتعزيز المجتمع المدني . لكن مقاومة الاستتباع ، والاستلحاق ، وتسميات أخرى مرادفة ، هي أيضاً عنيدة .

تاريخ علم النفس في لبنان هو هو تاريخ حركة التعريب التي كان ممكناً جداً أن تجري بيسرٍ وبغير معوقات ، أي فور تأسيس الجامعة اللبنانية ؛ لولا الفكر الراغب ، أو الأيديولوجي ، وما يُسمّى بالعامل السياسي الاقتصادي اللاعلمي والمتعصّب . ذلك التاريخان يتوحّدان ؛ وهما معاً يمثّلان الحركة التاريخية للفكر المنتج في ميادين العلوم الإجتماعية ، وفي الفلسفة وفي الكليات « النظرية » داخل الجامعة اللبنانية[١] . تبرز هنا شخصياتٌ مديدة فعَّلت وحيَّنت ، مخلِصة ورائدة ، التدريس بالعربية ؛ من أولئك : نزار الزين ، مصطفى حجازي ؛ والآخرون كثيرون ، أعتذر عن إغفال أسمائهم .

---

(١) ما تزال معركة الكلّمات التطبيقية غير محتدمة ؛ وهنا ليس العامل « الفكري » وحده هو السبب في تأخير تدريس العلوم المحضة بالعربية .

٣ ـ البرامج التدريسية (المقرَّر الرَّسمي) الأولى ، نظام الشهادات أو « النظام البائد » :

كان تدريس علم النفس في الجامعة اللبنانية ، على غرار ما كان في الجامعات الفرنسية ، يجري تِبعاً لنظام الشهادات . فمنذ الخمسينيات حتى التعديل الأخير الذي ما يزال ساري المفعول إبّان هذه التسعينيّات الأولى ، كان علم النفس موزَّعاً كما يلي :

السنة الأولى

١ ـ مدخل إلى علم النفس (ساعتان ، في الأسبوع ، ٥٠ ساعة سنوية) :

١ ـ علم النفس في الفلسفة ـ نظرة تاريخية .
٢ ـ استقلال علم النفس ـ والنظرة التقليدية .
أ ـ الوعي والاستبطان .
ب ـ البنائية والوظيفية .

٢ ـ الاتجاهات الحديثة في علم النفس :

أ ـ الإتجاه الذاتي :
١ ـ المدرسة الدينامية الذاتية .
ب ـ المدرسة الظواهرية والوجودية .

ب ـ الإتجاه الموضوعي :
١ ـ المنعكس الشرطي والمدرسة الروسية .
٢ ـ السلوكية والسلوكية الحديثة .

ج ـ الذات والموضوع في كل :
١ ـ المدرسة الجشتلتية . (الغشتلطية) .
٢ ـ الحقل النفساني .

د ـ الاتجاه التاريخي :

١ ـ الإنبنائية .
٢ ـ الربانية .

الخلاصة : وحدة علم النفس ـ تعريف علم النفس .

٣ ـ مبادىء رياضية وإحصائية (ساعتان أُسبوعياً ، ٥٠ ساعة سنوياً) :

تُخصص ساعة أسبوعية للرياضيات وأخرى للإحصاء .

١ ـ مبادىء رياضية :

١ ـ المشتقات .
٢ ـ تقصي الدالات الأولية والتطبيق على حساب المساحات .
٣ ـ المستقيم .
٤ ـ مبادىء التحليل التوافقي .
٥ ـ أصول الإحتمالات .
٦ ـ نظرية المجموعات .

٢ ـ مبادىء إحصائية :

١ ـ أهمية الإحصاء والميادين التي يشملها .
٢ ـ ترتيب الملاحظات وتبويبها .
٣ ـ طرق جمع المعلومات .
٤ ـ عرض الملاحظات .
٥ ـ التوزيعات التكرارية .
٦ ـ مقاييس التركز ـ المتوسطات .
٧ ـ مقاييس التشتت .
٨ ـ مقاييس الإلتواء .

خلاصة : دور الرياضيات والإحصاء في العلوم الإنسانية .

٢ ـ ميادين علم النفس ومناهجه (ساعتان في الأسبوع ، ٥٠ ساعة سنوياً) :

١ ـ موضوع علم النفس ـ نظرة تاريخية .

٢ ـ علم النفس العام :

أ ـ التجريبي .
ب ـ الفيزيولوجي .
ج ـ الحيوان .

٣ ـ علم النفس التكويني :

أ ـ النمو من الطفولة إلى الرشد .
ب ـ نمو الإنسان والمجتمعات .

٤ ـ علم النفس الإجتماعي .

٥ ـ علم النفس المهني :

أ ـ الطبقلي وجند الطبقلي .
ب ـ العلاج النفسي .

٦ ـ علم النفس الفارقي :

أ ـ الفروق النفسانية .
ب ـ القياسات النفسية .

٧ ـ علم النفس التطبيقي :

أ ـ التربوي .
ب ـ الصناعي .
ج ـ الحربي .
د ـ الدعاية والإعلان .

الخلاصة : موقع علم النفس من العلوم الإنسانية .

شهادة في علم النفس العام (رقم ١)، ٨ ساعات في الأسبوع :

١ ـ تعريف علم النفس العام :

أ ـ المجال الجامع لمعطيات مدارس علم النفس .
ب ـ تضافر الطرائق النفسانية في علم النفس العام .

٢ ـ الموضوعات الأساسية في علم النفس .

١ ـ السلوك :

أ ـ دوافع السلوك .
ب ـ الموقف .
ج ـ الثقافة الإجتماعية .
د ـ الجهاز النفساني .
هـ ـ تكامل العوامل في الأنا .
و ـ أنماط سلوكية (الانفعال ـ الغيرة ـ السلوك المنحرف إلخ . . .) .

٢ ـ الشخصية :

أ ـ تعريف الشخصية .
ب ـ مكونات الشخصية .
ج ـ الجانب العضوي (الجبلة ، الوراثة ، البدن) .
د ـ الجانب التاريخي (التجارب الحية ـ المواقف المعبرة) .
هـ ـ الجانب الإجتماعي (التدامج الإجتماعي ـ المعايير الإجتماعية) .
و ـ الشخصيات المتكاملة (تكامل الجوانب الثلاثة وتكيفها حسب الموقف) .

٣ ـ النضج والتعلم :

أ ـ مراحل النضج بالقدرة على الاكتساب .
ب ـ النضج الجسماني ، النضج العاطفي ، النضج العقلي ، النضج الإجتماعي .
ج ـ التعلم وارتباطه بالنضج .

د ـ التعلم والدوافع .
هـ ـ التعلم والجزاء .
و ـ التعلم والتشريط .
ز ـ قوانين التعلم .

٤ ـ علم النفس العام المرضي :

ـ نظرة تاريخية للمرض النفساني .
ـ تقسيم الأمراض إلى ذهانية وعصابية .

١ ـ الذهان :

أ ـ الفصام .
ب ـ الإهتياجي ـ السوداوي .
ج ـ الهذيان الهلوسي المزمن .
د ـ الشلل العام .
هـ ـ الإدمان الكحولي المزمن .
ـ فكرة عن العلاج ، الكهربائي ، العقاقيري ، الجراحة في الدماغ .

٢ ـ العصاب :

أ ـ الهستيريا .
ب ـ القلق .
ج ـ الخوف المرضي .
د ـ الهجاس .
ـ التحليل النفسي ومدارسه :
ـ مدرسة فرويد .
ـ مدرسة أدلر .
ـ مدرسة يونغ .
ـ مدرسة هورني .
ـ علاج المأساة النفسانية (مورينو) .
ـ علاج الحلم اليقظ .

خلاصة :

السلوك السوي والسلوك المرضي .

٥ ـ علم الجمال

١ ـ نظرة تاريخية :

أ ـ المذاهب التقليدية .
ب ـ المذاهب الحديثة .
ج ـ تحديد علم الجمال .

٢ ـ ميدان علم الجمال

أ ـ الجمال والمثال (الحق والخير) .
ب ـ الجمال والموضوع .
ج ـ الجمال والذاتية .
د ـ الجمال والمجتمع .
هـ ـ الخلق الفني .

٣ ـ الالتماسات

أ ـ الالتماس التجريبي .
ب ـ الإلتماس التحليلي النفساني .
ج ـ النقد الفني .
د ـ خلاصة .

شهادة في علم النفس العام (رقم ٢) ، ٨ ساعات في الأسبوع

١ ـ طرائق علم النفس العام

أ ـ الطريقة الذهنية :(تحليل العوامل ذهنياً
ب ـ الطريقة العيادية : (الطريقة العميقة والاحتكاك الشخصي)
ج ـ الطريقة التجريبية : (القياس الكمي وضبط العوامل
د ـ الطريقة المقارنة : (المقارن بالحيوان ـ والطفل والبدائي)

هـ ـ طريقة الفروق الفـردية : (قياس الفروق في الذكاء والإنتاج إلخ . . .) .

٢ ـ القياس النفساني :

الروائز وتصنيفها :

أ ـ روائز ذكاء

ب ـ روائز قدرة روائز كلامية

ج ـ روائز شخصية روائز لا كلامية

مع نماذج لكل فئة وتدريب الطلاب على التعرف إليها واستعمال بعضها .

٣ ـ الوسائل التقنية لدراسة جوانب السلوك والشخصية :

أ ـ الوسائل التقنية لدراسة التعلم

ب ـ الوسائل التقنية لدراسة الاستجابات الإنفعالية

ج ـ الوسائل التقنية لدراسة الإدراك

د ـ الوسائل التقنية لدراسة الشخصية

٤ ـ تطبيقات إحصائية في دراسة الروائز

شهادة علم نفس الطفل والمراهق ، ٨ ساعات في الأسبوع

١ ـ أهمية دراسة الطفولة

أ ـ نظرة تاريخية لعلم نفس الطفل

ب ـ الطريق المتبعة ، الطريقة القطاعية ، الطريقة الطولية ، الطريقة الاستنتاجية (بياجيه) ، الطرق التجريبية .

ج ـ مسألة السن العقلي والتخلف .

٢ ـ مراحل النمو

(يشمل النمو من الناحية الجسمانية ، العاطفية ، الذهنية الاجتماعية) .

أ ـ الطفولة : فترة ما قبل الولادة ، الطفل الرضيع ، الطفولة الأولى ، الطفولة الثانية ، الطفولة الثالثة .

ب ـ المراهقة

٣ ـ دراسة أهم السمات

أ ـ التركيز على الأنا
ب ـ الإحتذاء
ج ـ التدامج الاجتماعي
د ـ توكيد الذات
هـ ـ تأثير الثقافة الإجتماعية
و ـ اللعب وعصب الأولاد

٤ ـ الناحية التطبيقية

أ ـ علم النفس التربوي
ب ـ التربية العامة

٥ ـ الإنحرافات

أ ـ الاضطرابات النفسانية والعقلية
ب ـ الاضطرابات السلوكية (الأحداث المنحرفون)
ج ـ التخلف وأسبابه

٦ ـ مبادىء إحصائية

الرسم التخطيطي للتوزيع ، المساطر ، التوزيع الطبيعي ، الإحصاء والتقدير ، مجاميع الفئات ، سلم القياس ، أغلاط المساطر وإمتحان الدلالة .

شهادة في علم النفس الفيزيولوجي ، ٨ ساعات في الأسبوع

أولاً : الدراسة النظرية

١ ـ الجهاز العصبي ووظائفه

أ ـ الأعصاب المستقبلة (أعصاب الحس)
ب ـ الحواس
ج ـ الأعصاب المستجيبة (أعصاب الحركة)

د ـ الدماغ تطوره ووظائف أقسامه
هـ ـ الجهاز العاطف وجار العاطف
و ـ تكامل الجهاز العصبي
ز ـ نماذج عن الإضطرابات العصبية

٢ ـ الفيزيولوجيا العامة

أ ـ العملية العضوية وانتظامها
ب ـ الاضطرابات في العمليات العضوية وآثارها النفسانية
ج ـ الغدد الصماء ووظائفها
د ـ اضطرابات الغدد الصماء وآثارها النفسانية

٣ ـ التصرفات

أ ـ الانتحاء
ب ـ المنعكس والمنعكس الشرطي
ج ـ الغريزة
د ـ الذاكرة
هـ ـ التعبير
و ـ الإرادة

الدراسة العلمية

أ ـ في المختبر.
تشريح وتجارب على بعض الحشرات
ج ـ تشريح وتجارب على بعض الحيوانات
د ـ دراسة تطبيقية لوظائف الأعضاء
هـ ـ دراسة مجهرية لأقسام من الدماغ

إحصاء :

أ ـ دراسة عامة للتوزيع على أساس متحولين
ب ـ ضارب الترابط حسب برافي بيرسون وغيرهما
ج ـ مجموعات الفئات

د ـ تشخيص النتائج
هـ ـ تحليل العوامل

٥ ـ التعديل الأول ، نظام الأرصدة ، ما بعد الـ ١٩٧٥ :

في مجال التعديل ، لم يتحقّق كل ما كان طرحه ورغب فيه الموقف الأكثري . ففي قسم علم النفس ، كالحال في قسم الفلسفة ، لم يأتِ كل المطلوب والمراد . بيد أنّ التطور جرى باتجاه نظام الأرصدة والسنوات ، ثم تفرّعت الجامعة اللبنانية . وما تزال الدعوة للتعديل في البرامج والأرصدة والشُعب تبحث عن التحول إلى واقع ؛ هذا ، مع وجوب الإبقاء على حريةٍ للمدرِّس تُتيح له التنويع والتغيير ـ حتى داخل الرصيد الواحد ـ في كل عام أو عامين .

فَلْنَقرأ ، الآن والهُنا ، موادَّ التدريس موزَّعةً على أربع سنوات تنتهي بالإجازة التعليمية في علم النفس :

السنة الأولى

مواد الاختصاص : ١ ـ ميادين علم النفس
٢ ـ مدخل إلى علم النفس
٣ ـ مبادىء رياضية وإحصائية

موادّ إجبارية : ـــ لغة فرنسية لغير المتخصصين
ـــ لغة إنكليزية لغير المتخصصين
ـــ لغة عربية لغير المتخصصين

موادّ إختيارية :

١ ـ مدار وأنواع أدبية
٢ ـ مدخل إلى علم الإجتماع العام
٣ ـ ترجمة وتعريب [فرنسي ، عربي ، إنكليزي]
٤ ـ تاريخ المجتمع العربي
٥ ـ لغة إضافية [فرنسي أو إنكليزي]
٦ ـ مدخل إلى علم الإجتماع الأدبي

ملاحظة : على الطالب أن ينجح على الأقل في أربع مواد ، من بينها نذكر مادتين من مواد الإختصاص .

السنة الثانية

رقم الرصيد	الرصيد	نوعها	عدد الساعات الأسبوعية
٧٢٠١	الشخصية والسلوك	إلزامي	٣
٧٢٠٢	علم النفس المرضي	إلزامي	٣
٧٢٠٣	علم النفس التكويني	إلزامي	٣
٧٢٠٤	علم النفس الإجتماعي والإحصاء	إلزامي	٣
٧٢٠٥	الفلسفات النفسانية	إختياري	٢
٧٢٠٦	الأُسس الإحيائية	إختياري	٢
٧٢٠٧	علم نفس الحيوان	إختياري	٢
٧٢٠٨	علم الأنام	إختياري	٢
٧٢٠٩	الإنباء والإتصال	إختياري	٢

يختار الطالب ثلاث أرصدة إلى جانب الأرصدة الإلزامية ؛ أي عليه أن يُعِدّ سبع أرصدة .

السنة الثالثة

(تتألف من ٥ فروع ومن أرصدة منها مشترك ومنهاخاص بفرعٍ معين)

الأرصدة وأرقامها وعدد ساعات التدريس فيها

الفرع							
علم النفس العام	الطرائق رصيد مشترك رقم ٧٣٠١ عدد ساعاته الأسبوعية ٣	القياسات النفسية رصيد مشترك رقم ٧٣٠٢ عدد ساعاته الأسبوعية ٣	قياسات الشخصية رصيد مشترك رقم ٧٣٠٣ عدد ساعاته الأسبوعية ٣	إحصاء ومصطلحات رصيد مشترك رقم ٧٣٠٤ عدد ساعاته الأسبوعية ٢	٧٣٠٥ فيزيولوجيا عامة ساعتان	٧٣٠٦ جهاز عصبي ساعتان	٧٣٠٧ التعلم ساعتان
علم النفس التوافقي					٧٣٠٨ الجناح والتشرد ساعتان	٧٣٠٩ التخلف والمعاقين ساعتان	٧٣١٠ نفس إجتماعية الوسط المحلي ساعتان
علم النفس المدرسي					٧٣١١ علم النفس التربوي ساعتان	٧٣١٢ المجال النفساني المدرسي ساعتان	٧٣٠٧ التعلم ساعتان
علم النفس العيادي					٧٣١٣ التحليل النفسي ومدارسه ساعتان	٧٣١٤ العقاقير النفسانية ساعتان	٧٣١٥ العلاج النفسي وأساليبه ساعتان
علم النفس					٧٣١٦ علم النفس الصناعي ساعتان	٧٣١٧ علم النفس الاجتماعي للعمل ساعتان	٧٣١٠ نفس إجتماعية الوسط المحلي ساعتان

السنة الرابعة

الفروع	الأرصدة وعدد ساعات التدريس الأسبوعية					
علم النفس العام ٧٤٠١	٧٤٠٢ التصرفات ساعتان	٧٤٠٣ علم النفس التجريبي ٣ ساعات	٧٤٠٤ تحليل العوامل ساعتان	٧٤٠٥ تجارب مخبرية فيزيزلوجية ٣ ساعات	٧٤٠٦ الحياة الذهنية ساعتان	٧٤٠٧ الحياة العاطفية ساعتان

الفروع							
علم النفس التوافقي	٧٤٠١ الإلتباس العيادي ساعتان	٧٤٠٨ تقنين الروائز ـ نفسي ساعتان مشترك بين التوافقي والمدرسي والعيادي والتطبيقي	٧٤٠٩ دينامية الحياة الأسرية ساعتان مشترك بين التوافقي والمدرسي والعيادي والتطبيقي	٧٤١٠ دينامية العُصْبَة ساعتان	٧٤١١ تدريب ميداني جناح وتشرد ٣	٧٤١٢ تدريب ميداني تخلف ومعاقين ٣	٧٤١٣ التأهيل الإجتماعي ٣
علم النفس المدرسي					٧٤١٤ تدريب ميداني ٣	٧٤١٥ إرشاد نفسي ٣	٧٤١٦ دور المدرسي
علم النفس العيادي					٧٤١٧ تدريب ميداني ٣	٧٤١٣ التأهيل الإجتماعي ٣	٧٤١٥ إرشاد ٣
علم النفس التطبيقي					٧٤١٨ تدريب ميداني ٣	٧٤٠٤ تحليل العوامل ٣	٧٤١٩ التوجيه والإختيار ٣

القسم الثالث
مشكلات المصطلح النفسي ، نِماطة التيارات ، العلاقة مع الفلسفة

١ ـ أعمومات :

يصقل المنتِجُ المصطلحاتِ ، والمفاهيم . ويُعيد النظر في آلات إنتاج الفكر ، أو في مبادىء العمل وطرائق العقل ، من أجل الإقتراب الأكثر فالأكثر من الصرامة . فالمراد بناء الأرض الصلبة ، والمواقع المنيعة ، والتنظير السديد . عند الجهة الأولى ، فإنّ عبقرية اللغة العربية كانت على المحك ؛ إنْ من حيث قدراتها على الإبلاغ أم من حيث إمكان الفهم عند مستهلِكها أو مُتلقّيها. . . عندالجهة الأخرى والتي ليست أقل جدوى ، فإنّ الإهتمام يتوجه إلى تشييد علم المصطلحات المقارن ؛ ومن ثم يتوجّب بناء المصطلح المتفق عليه عالَمياً وبحيث يغدو العِلم الإنساني فوق المحلي ، ومتجاوزاً للحضارات الخصوصية ولكل انقفال .

٢ ـ تاريخ المصطلح النفساني ، بعض الينابيع الكبرى :

انطلقنا ، في تدريسنا لعلم النفس (وللفلسفة ، وعلم الإجتماع) ، من مِنصّة المصطلحات الملحَقة بكتبٍ أساسية موضوعة أو مترجَمة ؛ من ذلك « مبادىء علم النفس العام » الذي يقول يوسف مراد إنه وضَعه في سنة ١٩٤٢ ، وأصدر الطبعة الأولى منه في سنة ١٩٤٧[١] . ونذكرُ ، على سبيل العيِّنة ، ترجمة

(١) را : يوسف مراد ، مبادىء علم النفس العام ، ط٥ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٤٧ . وهو كتاب مؤسِّس ، كلاسيكي ، ولا أظنّ أنّه كان في حينه وميدانه أدنى مستوىً من الحال المعروف في أرقى الجامعات .

كتــاب أنـدروز « منـاهـج البحــث في علم النفس»، بإشراف يوسف مراد (ط١ ، ١٩٥٩) ؛ وهو في جزءين من ألف صفحة تَقْـ[1] . كما أشرف ي . مراد ، نفسه ، على ترجمة جيّدةٍ لكتاب رئيسي هو « ميادين علم النفس » لِـ جيلفورد ؛ ظهر بطبعته الأولى في القاهرة ، ١٩٥٦ ، ومن حوالي الألف صفحة[2] .

وتوفّرت بعض القواميس المتخصِّصة . أما النبع الكبير فهو النزعة لأن يشرِّع المدرِّس لذاته ؛ أي أنّ الرغبة الواعية بأن « يَخلُق » الصابرُ مصطلحاته ، أو أن تكون له بعض الحرية والإنفتاح ، أنتجَت نوعاً من التفلُّت والمزاجية ؛ إن لم أقُل نوعاً من النزق والميوعة المنفِّرة .

إنْ لم يكن المجال فسيحاً للتعداد والتفصيل ، فلا ينبغي ، في هذه الإلماحة التي تَتَقصىَّ ، إغفالُ الرافد الذي مَثّله تعريب علوم إنسانية أخرى (الفلسفة ، علم الإجتماع ، إلخ .) إذْ في الأقسام الأخرى داخل كلية الآداب في الجامعة اللبنانية أمْ عبر جامعة بيروت العربية[3] .

٣ ـ عمليات إعادة الضبط مع المراجَعةِ المستمرة للمصطلح :

مَصْنع إنتاج علم النفس لم يَقتصِر على إنتاج الأفكار أو النظريات والمضمون ؛ لقد كان مفروضاً أيضاً ضبط الأفاهيم ، المصطـلحات ، المفـردات التقنية . فالكلمة العربية كانت تحتاج إلى تطريق وتوسيع ، إلى إعادة تحميلٍ أو شَحنٍ بالمدلول الجديد ، إلى إعادة المراجَعة وترتيب الحدود بين الأدبي أو الشائع والعلمي أو الدقيق الصارم . ولا أعتقد أنّ الإنتاج هنا هامشي ، تَرَفي ، قليل النفع ؛ لكنّ ذلك لا يعني المبالغة أي الوقوع في خطابٍ هَلَعي مضخِّم أو نُفاجي واستنفاخي .

لعلّ النظرة الإسترجاعية ، النظرة التي تتقصىّ المنتوج في حقل إعادة صياغة

---

(١) أندروز ، مناهج البحث في علم النفس، جزءان ، ترجمة بإشراف يوسف مراد ، القاهرة ، دار المعارف ، ج١ ، ط١ ، ١٩٥٩ ؛ ج٢ ، ط١ ، ١٩٦١ .

(٢) جيلفورد ، ميادين علم النفس ، جزءان ، ترجمة بإشراف يوسف مراد ، القاهرة ، دار المعارف ، ط١ ، ١٩٥٦ ؛ ط٢ ، ١٩٦٢ .

(٣) قدّمت لنا ، بإصدارات الأساتذة في اللغة العربية ، ما لا ينكَر دوره التفعيلي والمساعِد .

وتطوير المصطلح (إنْ في الفلسفة أمْ في علوم النفس والمجتمع ؛ والإنسانيات عموماً) ، تُظهِر أنّ المسار كان يتطور بإتجاه الأكثر فالأكثر دقةً واستقراراً . أذكُر عَيِّنة نفعت من جهة أولى ؛ وقَرَّبت من الوضوح والعلمي : لقد ميَّزتُ بين الموضوعي والموضوعاني ، ذاتي وذاتاني ، وجودي ووجوداني ، إلخ . ؛ نجح ذلك ، وشاع ، ولم يلاقِ ممانعةً بل مجرَّد تَجهّم أو تَجهّم . إلاّ أنّ ما لم ينجح كثيراً ، ولا أقل من الكثير ، هو : عِلْمجِنْس ، عِلمنَفْس ، نفسِتْماعي ، قَبْوعي ، قياسْنفسي . . . ؛ ويُذكَر من اللاناجح أيضاً : اللاّأكْتُبية ، اللاّأُحَرِّكية ، اللاأتكلّمية (قياساً على ؛ اللاأَدْرية) . . .

٤ ـ أهمية المصطلح ، نحو المصطلح العالمي في الإنسانيات وفي الفلسفة :

لا نتقصى هنا جدوى المصطلح الذي يكون دقيقاً كي نستطيع تشييد العلوم . ولا نحلِّل أهميَّة المصطلح العلمي في حدّ ذاته ؛ أو في قدرته على تكثيف الفكر ، ونقله ، وتطويره ، وتَأْرَخته[١] . وحاجة الثقافة العربية للمصطلح ليست بعد كل ذلك ، مقصورة على دوره الإثرائي للغة .

إلى جانب المصطلحات التي تكون محليةً ، خاصة بثقافةٍ معيَّنة أو في لحظة تاريخية معيَّنة ؛ تتحرك وتَتحيَّنُ مصطلحات تؤوب إلى الدار العالمية للفكر والعلم والإنسان . وبمقدار ما تستطيع الفلسفة ، أو علوم النفس والمجتمع ، الإرتفاع إلى العامّ بمقدار ما يُقال فيها إنها فلسفة دقيقة ، أو علوم ترتدّ إلى الإنسان والغبراء التي صارت اليوم كَـ « مدينة واحدة كبيرة » .

أظن أنه لم يبقَ إهتمامنا منصباً على تبرير إقامة قاموس . إنّ وضْع قاموس للمصطلحات (معجَمية ، مفرداتية) الخاصة بعلم طريقة واسعة للدخول إلى عالَم ذلك العِلم . فالصوفيون ، للمثال ، وضعوا التعريفات لمصطلحاتهم ؛ وكذا فعل المناطقة والفلاسفة وقطاعات أخرى داخل التجربة العربية التأسيسية . والمعروف اليوم أنّ وضْع القاموس ، أو القراءة القاموسية ، عمل وإنْ كان أداةً

---

(١) قا : زيعور ، في التجربة الثالثة . . . ، صص ١١ ـ ٣٢ .

ومكشافاً ، فهو يبقى غير كافٍ : إنه يقدِّم الأفكار مقطَّعة ، منعزلة عن بعضها ، متلاحقة متلاصقة أي غير متلاحِمة ولا هي متفاعلة متضافرة . وذاك معروف . ولا غرو ، فالعمل هنا يكون عَرْضاً مبسَّطاً ، أي تعريفات ركونية ساكنة ، خطية وآلية . . .

٥ ـ اللغات الأجنبية أو الأداة النافعة والمُعينة ، دورها الضروري واللابُدّي :

لا شك في أنّ اللغة الفرنسية كانت ، في الجامعة اللبنانية ، متسلِّطةً مهيمنة . فالفرنسي ماثِل في الأستاذ ، والمرجَع ، والفضاء الثقافي ، والتوجه المحجوب والكامن ؛ ولا يخلو ذلك من النزعة الفرنسية نحو التقدير المفرِط للذات ، والقسوة على اللامتعاون معها ، وفرْض « البطل » الفرنسي (ديكارت ، سارتر ، الأستاذ الجامعي ، الكتاب الفرنسي) وحده أو لا أحد غيره .

تراجعت الفرنسية كثيراً أمام العربية ؛ ويبدو أنّ تأزّم الفرنسية نفسها من الألماني (فكراً ، لغةً ، منتوجاً ، طريقةً ، إلخ) وتسلّط المفكّر اليهودي على الثقافة الفرنسية عاملان يؤثّران لمصلحة الرغبة بالإستقلال الإسهامي في « العالم الثالث » . ثم إنّ المنتوج في اللغة الإنكليزية ، في العلوم الطبيعية كما في الإنسانيات ، والسرعة في التغيّر وفي تجديد المعارف والكتبُ المرجَعية ، عاملان يضغطان على الباحث الإهتمام بلغة أجنبية ، ولا سيما بتلك اللغة ، اهتماماً يجعلها جسراً ومَخزناً وأداة لا بدّ منها ؛ ولا ضير في ذلك أبداً .

٦ ـ مَواقعية مدرستنا المحلية في أمم « الصَّف الثالث » وفي الأمم الإسلامية ، وفي الدار العالمية :

ليس غرضُنا هنا التفصيل ؛ ولا سهولة في الإقتراب الكافي من الدقة . ذلك أنّ التعميم هنا ، وطرح الأفكار العامة أو الأحكام الكبرى ، يَبقيان متحكِّمَين ويقودان النظر . وفي جميع الأحوال ، فلعلّي أكون قريباً من الواقع ، واعياً بالمزالق والمسبَق والذاتاني ، في القول إنّ موقع المدرسة العربية طموح للعالمية وراغب بالإقرار العالَمي بعطائنا ودورنا . وداخل الأُمم الإسلامية ، فلعلّ مدرستنا شديدة النفع ، وطليعية معطاءة . أما بين ثقافات الصَّفّ الثالث ، وحضارات العالم ونظامه الراهن ، فلسنا غير بارزين . إلّا أنّ وعود القطاع

اللامحقّق والمرغوب ، المأمول والمتوقّع ، كثيرة . فما تتمناه أو نضعه هدفاً قد يلعب دور المحرِّض المُنمّي والذي يزيد في القدرات[1] .

٧ ـ نماطة التيارات داخل المدرسة الخصوصية في علم النفس، وفي التفكير والخطاب :

لا نُعيد هنا تصنيف التيارات ، التي أَنتجَت داخل المدرسة العربية ، إلى أنماط . رأينا ذلك في مكانٍ آخر : لا يُغفَل دور النمط الذي أنتج تبعاً للنظرية الروسية السوفياتية ؛ فعلى الرغم من الغرق هنا في المسبّق والنظرية المبالِغة في التعميم والإدعاء ، قدَّم الجدليون الماديون ما يَنصر المقال الذي يغلِّب دراسة العياني ، وتأثير العوامل الإجتماعية الإقتصادية ، وكبح جماح المثالي والشاعري أو الصوفي والغنائي واللاتحليلي . . . أما جماعة علم النفس التكاملي فكانوا أنشط ، وأكثر عطاءً ودقة : اهتموا بالعلمي أكثر من إعجابهم بحزبٍ أو بايديولوجية .

٨ ـ تيار العِلمنفس الإسلامي ، علم الإجتماع الإسلامي ، الفلسفة الإسلامية :

لا أستطيع أن أُضْئِل قيمة المعطى في هذه المجالات . ولا غرو ، فقد زرع كثيرون أو أنتجوا معرفة تصبو لأن تكون متعلّقة بالخصوصيات في « الدار الإسلامية » للإنسان والحضارة والتاريخ . إنّ المرغوب ، في تلك الطموحات ، كثير . ويُلفَظ الحُكْم عينه بصدد المنتوج والطرائق والمصطلحات ؛ فالإيديولوجي هنا موجِّه . . . ولا أعتقد أني أخطىء كثيراً إذا نبّهتُ إلى النقص في الدقة ، والغرق في الأعمومات ، وتَحيين الإيماني والمسبّق والجاهز (أو الذاتاني ، وما حول ذلك) على حساب العِلمي والتجريب والتنظير العقلاني والكشف عن القوانين المنظِّمة للإنسان ، كل إنسانٍ ، في هذا الحقل العالمي الشديد التواصل . . .

٩ ـ الحاجة للفلسفة توخّياً لإنقاذ العلوم النفسية والإجتماعية من مخاطر الأمبيريقية [التجرّبية] :

تقوم الدراسات النفسانية والاجتماعية ، بل وحتى علوم الطبيعة ، في الأمم

(١) ما : زيعور ، قطاع الفلسفة الراهن في الذات العربية (يصدر قريبا عن مؤسسة عز الدين ، بيروت) .

الكثيرة الإنتاج أو السريعة التغير ، على « نظرية » . قد تكون تلك النظرية مطمورة ، أو غير بارزة ؛ لكنها تُلتقَط ، وهي مؤثِّرة وغير بريئة . إنّ نوعاً من الفلسفة ماثل فيها ، ويحرِّكها ؛ ولا يستطيع الإنسان الفرار من لونٍ ما من الماورائيات التي يصعُب ، حتى اليوم ، حذفُها .

والأهَمّ هنا هو أن المدرسة العربية لا تكدِّس معلومات في « علم النفس الحيواني ، أو التجريبي وما إلى ذلك » . فليس الأمبيريقي ، على الرغم من ثمراته والحاجة إليه ، قادراً على إلغاء حاجتنا إلى التنظير حيث التدقيق والسعي للفهم ولقيادة العملي .

إن علم النفس العام نور من أجل ميادين ذلك العلم الفرعية : يوِّحد بينها ، يقيم بينها التضافر والتغاذي . لا بدّ من الذهابيابية هنا بين الفروع والجذع ، بين الروافد والنهر . فالمصبّ أو الأمّ ليس ميداناً أجوف ؛ ولا هو بغير نفع : إنه ينظِّر لها كلها ؛ إذْ هو لا يعيش بمِعزل عنها ، خارجها أو فوقها أو بعيداً عنها .

١٠ ـ كلمة شَمّالة ، توجّه المدرسة العربية (التحليلنفس ، على سبيل الشاهد) الراهن والمستقبلي :

يدرس علم النفس العربي الإنسان ، وخصوصيات إنسانٍ منغرسٍ في مجتمع ومعرفةٍ وتاريخ ، وفي لا وعيٍ جماعي ولغة وحضارة . ونحارب من أجل الإفساح للمتعدِّد ، والمختلِف ، وربط المعرفي بالمجتمعي . قد لا نكون أحرزنا النجاح المرغوب ، وهذا مبرَّر ؛ لكننا لم نتكيّف مع ذلك الميدان المعرفي القادم من سياقٍ غريب تكيّفاً ناقصاً : لم ننقُل ، ولم نتطابق مع القادر في العالَم الواحد . لقد صار اليوم معروفاً ، في الفكر العربي ، أن لا حياة لفرع معرفي إنْ لم يتعرّب ويَتَبيَّأ أي إنْ لم يُعرِب عن طموحات الحقل ؛ وينغرس في الجذُور والمشكلاتِ الراهنة ، في الشروطِ الإجتماعية والمعرفية الخاصة . فعلى سبيل الشاهد :

إنّ التحليل النفسي ، في الفكر العربي الراهن ، نورٌ في سبيل **كشف القطاع الآخر** في الذات العربية ، وفي سبيل **إقامة حوار** بين ذلك القطاع المكبوت والأنا **الفصيح** (الرَّسمي ، الحاكم ، المنضبط ، الأكثري ، الصراطي ، الظاهر ، المثالي) . بذلك الكشْف ، ثم الجدلية ، تتوفَّر الإمكانيةُ **للمعرفة**

الناصعة . وبالمعرفة تتوفّر الشروط والإمكانيات **لاستعادة وحدة الإنسان** (الثقافة ، الشخصية) الحية ، ومن ثمّ لبناء **التكييفانية الإيجابية** .

ولا بدّ من كلماتٍ أخرى تكرِّر شيئاً وتوضِح أكثر : إنّ التحليل النفسي أداة إلى **معرفة واعية** بضرورة استيعاب **القطاع العامي** في التعبير والتوصيل والفهم والفعل . إنّ **اللغة العامية** ، مثلاً ، تفكِّر فينا ، وتقودنا ، وتفكِّر عنا : إنها جزء أساسي فينا ، وتقودنا ، وتفكِّر عنا :إنها عامل منغرِس فينا، إنها القاع المظلم لكن الفعال والمتحكِّم . يُقال الحكم عينه بصدد العامّة ، والمستور ، واللاواعي ، والمعيوش ، والمهمَّش ، والمنمَّط ، والأسطوري ، والإناسي . فما هو في الأغوار ، في داخل الشخصية الفردية أو في الثقافة والحياة اليومية ، محرِّك . إنّ ما هو في القاع والرمزيات ، في الهوامات والمطمورات ، قدير على التأثير في المعرفي ، وصياغة الروابط ، والتحكّم بالقيم .

ننتفع من التحليل النفسي ، أو نستعمله ، في سبيل استكشاف **القلق** في الذات العربية . فالاضطراب ، والثرثرات ، والنزعات الارتيابية واللاإستقرارية وما إلى ذلك من انجراحات أو خلل بين تلك الذات والفضاء العالمي القوي ، كلُّها سلبياتٌ ترتدّ إلى مشاعر عميقة بالعجز والقصور ، بالعداوة والخوف من القواهر ، بضعف الثقة بالإحتماء والمستقبل ، بنقص الرضى عن الذات وتفسُّخ الإطمئنان حيال الصراعات العالمية والتناقضات والتغيّرات المتلاحقة . يحركنا هذا التحليل النفسي ، في صبغته المحلية وصبغته الغربية ، بإتجاه تحديد نمط مجتمعاتنا ، وموقعها من الإيديولوجيات ، وباتجاه صياغة نظريات خاصة في التكييفانية الخلاقة ، وفي استيعاب الإستجابات والأواليات الناقصة . فنرفض ، باسم التحليل النفسي وانطلاقاً من أفهوماته الكبرى وجهازه وطرائقه ، على سبيل الشاهد ، اتّباع الغربي أو التماهي بنظرياته وعلمائه ونقل حلوله لأزماته الخاصة به نقلاً كسولاً فاتراً ، والتلذّذ بالكماليات وألوان الترف التي ينتجها مفكّرو مجتمعاته وطبقاته . فالكثير من فلسفات الغرب ، كالبراغماتية والوضعية والجدلية والظاهراتية ، وليدُ مجتمعٍ له خصوصياته ، ونتاج فكرٍ إيديولوجي يدافع (أو يكشف) عن مصالح لونٍ فكري ومواقع اجتماعية ، وعن رؤيةٍ للقيّم والعقل هي خصوصيةٌ لكن تدَّعي العالمية والوثوقية .

لا نستطيع القول إنّ علم النفس الراهن ، في ميادينه الراهنة أو في آخر

أشكاله وعطاءاته ، هو علم النفس العربي . ولا يجوز أن نقع في أظنونات بعض من جعل من علم النفس الراهن ، وكما هو معروف في العالم النشيط ، ميداناً إسلامياً صِرْفاً بعد إغراقه بمصطلحاتٍ قرآنية وتراثية ، وبأشعارٍ ومأثوراتٍ عربية . إنّ بعض الدارسين غيَّروا في الثوب والألفاظ فيسهُل عليهم الادّعاء بأنهم يؤسِّسون علم النفس الإسلامي ، أو علم النفس العربي . هنـا قدّموا هجيناً ، وادعاءات ، وإسقاطات ؛ بل وقعوا في هوامات ، وفي حِيَلٍ عقلية ، وأواليات تكييفٍ ناقصةٍ فاشلة (تبرير ، تقطيع ، انتقاء ، تخيّر ، خداع الذات ، تلفيقانية ، قراءة مغالِطة غير تاريخية أو غير تزامنية للنص . . .) .

ذلك ما نقوله عمن يدّعي أنه قدّم نظرية عربيةً متكاملة في التحليل النفسي تستطيع أن تعلن أصالتها واستقلالها . وقدراتها على تفسير الإنسان وعلى العلاج النفسي أو في مجال الصحة النفسية والطب العقلي . إننا ، في جميع الأحوال ، مدعوون إلى التعلّم من المعطى في الدار العالمية وتجاوزه ، إلى محاورته وتَمَثُّله ثم تخطّيه أو التحرّر المستمِرّ الضرّامي منه (را : علم الرّضات الإستعمارية ، الإنبهار بالغريب القوي وبالأقليات) .

نقدِّم خدمات للإنسان المحلي إذا استطعنا تفسير بعض استلاباته ، وبعض العوامل في إحباطاته ، وفي ثقافته وتكيّفاته مع الإنجراح والجارح . وما نزال على الطريق إلى توكيد ميدانٍ نفساني ، أو تحليلنفسي ، مستقلٍ وخاصّ بالإنسان عندنا وبكلّ إنسان . إنّ ما نقوله ، بحذر وثقةٍ منا بالقادم ، عن « المدرسة » العربية في التحليل النفسي يؤكد رفضنا للتقيّد الحرفي الكسول بالمدارس ذات المنبت الإجتماعي التاريخي المختلف أو ذات التوجهات والقيم الغَداتية المختلفة . وتعزّز « مدرستنا » العربية مشروعية قيام الخاص ، والمحلّي المنفتح ، والمتعدد داخل الذمة الشَّمّالة . هذا ؛ ولا سيما أننا ما زلنا غارقين في بنى تنطلق من دورٍ للأب (ومن ثم للقائد أو السلطة) ، ومن دورٍ للجماعة (ومن ثم للعلائقية والأم والإحتماء ومشاعر الأمن) . . . ما زلنا نختلف في ذلك عن دورَيّ الأب والجماعة في مجتمعاتٍ شديدة التنظيم للفعل والعلائق والفرد ، شديدة التصنيع والإرتباط بثورات العلم ، شديدة الإعتناء بإرضاء الرغبات اللاأساسية والتَّرَفيّات المتعددة المتكاثرة .

في جميع الأحوال ، فإن التحليل النفسي العربي هو « علم » اللاوعي الثقافي

العربي ؛ إنه علم اللاوعي . وهو « علم » يرفض الثقة المطلقة أو الإكتفاء بالرسمي ، وبالنصِ الواضح ، وبالسلطة الظاهرة ، وبفلسفة الوعي أو بما هو خطابُ الذات المفكِّرة . ويقرّ التحليل النفسي المحلي بأن الوعي (الظاهر أو الرُّسومي) ليس هو جوهر الفكر العربي ، ولا هو الأساس الوحيد للشخصية العربية التاريخية ، أو للثقافة العربية برمَّتها . فليس التحليل النفسي فلسفةً في الوعي ، أو نظراً معرفياً في الوعي والإرادة ؛ بل هو نقدٌ للوعي وإدعاءاته وزيفه ومركزيته ، ورفضٌ لمحوريةِ الأنا[1] . كما يُدخِل التحليل النفسي العربي الإهتمام بالجانب الآخر ، باللاوعي والمعيوش ، بالمقموع والتجارب الدفينة ، بالمستور والغرفة المظلمة ، بالممنوع فتحُهُ و« الذي لا يصحّ شهودُه » أو النظر فيه ، بالأناسي والتأويلي والرمزي والهامشي ، بالهذا وبالظل والأغوار في الشخصية واللغة والوعي والعارضِ . ولهذا فقد يُحدِث ذلك التحليل قلقلةً في الرؤية العربية للوعي ، وللذات المفكِّرة ، وللإنسان عموماً ، وللعلاج أو التحرر .

ويطمح لأن يكون له تأثير في توجيه الدراسة للشخصية التاريخية وللأفكار ، وفي إنتاج الفكر وتفسير الحال ، وفي التكييف الإيجابي ، وفي إقامة فلسفةٍ عربية لا في الحلول محل الفلسفة والإيديولوجيا أو الدين ، وفي توفير مشاعر الأمن وبلسمة الإنجراحات حيال المستقبل وفي العالم .

١١ ـ الخصائص لعلم النفس في الفكر العربي ، صلته الشديدة بعلم الإجتماع وبالفلسفة :

لاحظنا ، في مكانٍ آخر ، أنّ علم النفس حرَث إيجابياً وبسداد في تناول وتفسير الثقافة العربية ، وقطاعاتِ الشخصية ، وأنماط التفكير والسلوك . كما أنار علم النفس جوانب في البنية اللغوية ، وقوانينها ، وطبيعتها ؛ وفي صقل مناهج النظر كما في دراسة التغيرات داخل المجتمعات والقِيم . وربما تكون الدراسات التحليلية النفسية الإناسية أدت دوراً ناجحاً[2] ؛ فهي قدمت نظراً شاملاً على الشخصية والتفكير والاستجابات ، ولا سيما على الإعتمادي والطفلي ،

---

(١) را : زيعور ، مذاهب علم النفس . . . ، بيروت ، مؤسسة عز الدين ، ١٩٩٣ .

(٢) قا : زيعور ، موسّعة التحليل النفسي الإناسي للذات العربية ، ١٣ جزءاً ، بيروت ، دار الطليعة ودار الأندلس ، ١٩٧٨ ـ ١٩٩١ .

وعلى القطاع الظّلّي واللاواعي (المطمور ، اللاامتمايز ، المعتِم) وعلى الرمزي والأسطوري والإناسي . . . انطلاقاً من ذلك الوصف والتحليل ، أو التشخيص والوَعْيَنَة ، كانت الخطوة المنهجية الثانية التي هي نظرٌ قاصد إلى الإستيعاب ، والتكيّف الخلاق ، وإعادة النظر في الأواليات والإستجابات داخل التغييرانية أو الصحة العقلية المرجوة للذات العربية (وما هو في شروطها وأوضاعها من الأمم الأخرى) . . . في ذلك المجال من الدراسات أنتج علماء النفس العرب جيداً ، سديداً ، وما هو نافع مطوِّر للمعرفة وللفلسفة .

بيد أنّ ذلك الخطاب ليس هو مميِّزاً بارزاً لعلم النفس المنتوج في مجتمعاتنا المحلية ؛ فمن خصائص ذلك المنتوج الكبرى أنه نجح بخاصة في كونه ودوره كعلم نفسٍ إجتماعي . وأنا أرى أن هذه صفة بارزة لعلم النفس في محلّياته وخصوصياته العربية[1] ؛ إنه ميدان قريب من علم الإجتماع .

فالتمييزُ هنا قائمٌ على إيلاء اهتمام كبير بالتراث ، بدراسة العادات والتقاليد الموروثة السائدة وتكسُّراتها وتَغيُّراتها . . .[2] . إنّ علم النفس في البلاد المعقدةِ التكنولوجيا والتصنيع محكوم بمبادىء ، ومن ثم بأغراض وبطرائق ؛ أمّا عندنا فما تزال غير مسيطِرة « العقلية » التي تُغلِّب الحسي والنفعي ، الكسبي والصارم والفرداني ، النظر المادي وشتى مواكبات النمط الصناعي الدقيق . لذلك تبقى العلوم الإنسانية ، في مجتمعاتنا المتغيِّرة المجتافة للعالَمي والمتحكِّم عالَمياً ، قريبةً جداً من الإيماني والإناسي والتقليدي المنفتِح بحذر واستمساكية .

ولا ضير في أن تكون العلوم الإنسانية عندنا شديدة الإرتباط بموضوعات وقضايا تميِّز المجتمعات المتخلِّفة (نسبياً ، وفي مجالات معروفة ؛ وذلك مع الوعي بذلك الإنجراح) . إنّ العلوم النفسية والإجتماعية في بلادنا تَهتّم بإشكالات الثقافة والتثاقف ، بالمحلي والعالمي ، النظري والتطبيقي ، الأدبي والعلمي ، التراث والمعاصرة ، التقاليد والمستقبليات ، الإنجراح والرغبة بالتبلسم ، الإنقسام والتوحّد ، الحضارة المحلية الكلية وحضارة الأقليات الجارحة الراغبة،

---

(١) قا : علم نفس الرّضّات الإستعمارية ، علم الإنجراحات في الأمم الباحثة عن استقلال الإرادة والفعل السياسي المتزن .

(٢) للمثال ، قا : زيعور ، حقول علم النفس ، الفصل الـ ١١ (علم نفس العادات والتقاليد) .

إلخ . . . ولا يخلو الخطاب في علومنا تلك ، عند القاع ، وإيديولوجياً ، من التحريضي والتكديسي ؛ وذاك مبرَّر ، موعًى به ومن ثم قابل للإستيعاب .

لا نملك غزارة في الإنتاج ، ونحن لا نصنَع السِّلعة ولا المصنعَ ؛ ونتمنّى كثيراً : قوة اللغة ، تثوير الصناعة والإختصاص والفعل السياسي ، استقلال الإرادة ، تخطيط ، وحدة ، رفْع مستوى الإنسان اقتصادياً وحضارياً وإنسانياً ، إلخ . . . في ذلك الوضع القائم ، وأمام تلك التوخّيات وسعياً لتحقيق تلك الذات المنشودة ، يقدم علم النفس أداة ونظرية . وتلك إحدى وظائفه ، بغير أن يتخلى عن التنظير وإنتاج النظريات .

وبذلك نجابه ، مرة أخرى ، خطاب الفلسفة الراهنة في الفكر العربي ؛ وهي فلسفة تقترب من أن تكون استراتيجية ، أو هي رُشدانية تفسِّر وتغيِّر في الطرائق والقيم والمسار والمبادىء الأشمل الأعرض .

وتلك الفلسفة ، في دورها العملي ، تمنع الدراسات في العلوم النفسية الفرعية (كما في العلوم الإجتماعية) من الإنزلاق إلى الأمبيريقي والآني المباشر ، إلى التكديسي والتطبيقي الفارغ الفاقد الآفاق .

١٢ ـ مُلحقُ اقتراحات ، سُلَّم أولَويّات ، في مجال التأرخة والتخطيط للمدرسة العربية في علم النفس[١] :

لم يُكتَب بعد تاريخ علم النفس في الفكر العربي المعاصر[٢] ؛ وسبق أن طرحنا التوصيات الآتية :

١ ـ إعداد رسائل ، في قسم الدراسات العليا ، تَدْرس تاريخَ علم النفس في الجامعات العربية . تَدرس كلاًّ على حدة ، ثم من حيث الترابط والمقارنة تجاه مجتمعها وغيرها من الجامعات .

---

(١) المدرسة العربية في علم النفس وفي علم الإجتماع (في علم النفس الإجتماعي) ، أحاديث نفسانية اجتماعية . . . ، صص ٣٠ ـ ٣٣ .

(٢) يذكر الزركلي (الأعلام ، مج٦ ، ص ١٥٨) أنّ للشيخ محمد شريف بن سليم بن محمد البيومي (١٨٦١ ـ ١٩٢٥) مؤلَّفاً في علم النفس ، وهو مطبوع . إشارة جديرة باهتمام المؤرِّخ المنتظَر.

٢ ـ إعداد رسائل تَدْرس المنتِجين في ذلك العلم (وفي الفلسفة ، والإنسانيات) ، وترتكز على تعاون الجامعات العربية .

٣ ـ إعداد لوائح بالكتب المترجَمة ، والمعادَة الترجَمة ؛ مع الإشارة إلى تاريخ ظهورها ، وإلى طَبَعاتها ، وأماكن ترجمتها أو نشرها .

٤ ـ دراسة تاريخية لظهور المصطلحات النفسانية ، ولتطورها ، وللقواميس المختصة المُفْرَدة لذلك أو الملحَقة بالكتب الموضوعة أو المترجَمة .

٥ ـ دراسة المجلات ، أو الدوريات ، والمؤتمرات العربية المتخصِّصة في تلك العلوم .

٦ ـ إعداد لوائح بالعاملين العرب في الجامعات ومراكز العلوم الأجنبية ، وبالبحوث العربية التي ظهرت بلغاتٍ أجنبية ، وبالأطروحات المنشورة أو الغير منشورة في تلك الجامعات واللغات .

٧ ـ تضع كل جامعة عربية تاريخاً لعلم النفس (كما للفلسفة ولعلوم المجتمع) يكون خاصاً بها ، منطوياً على المؤلَّفات التي أنتجتها ، وعلى عطاءاتها بعامة .

٨ ـ يوكَل إلى لجنة من الإختصاصيين واجب الضبط العام ، ثم إعداد التوليفة الكبرى .

معجم مصطلحــات علم النفس والتحليـل النفسي

- A -

Abréaction	تصريف [تفريغ ، تنفيس]
Abstinence	إمتناع ، الإمتناعية
Abstraction	تجريد
Abstrait	مُجرَّد
Absurde	عَبَث [خُلْف]
Aboulie	تخاذلية ، فقدان الإرادة
Accident	عَرَض
Accomodation	تكيّف البَصَرْ
Accomplissement du désir	إنجاز الرغبة [تحقيق -]
Acte manqué	فِعْل هَفْوي ، فِعِل مغلوط ، هفوة
Acting out	تَفعيل
Action spécifique	فِعل نوعي
Activité	نشاط ، النشاطية
Acuité	حِدَّة :
Adaptation	تكيُّف [را : تلاؤم ، تَوافق]
Adrénaline	الكظَرانين
Affect	عاطفة [شعور=Sentiment]
Affectif	وجداني

Affection	وجدان
Affectivité	الوجدانية
Afférent	مورِّد (حِسّي)
AGCT	رائد التصنيف العام الجيش
Adolescence	مُراهقة
Adolescent	مراهِق
Ajustement	تلاؤم ، تَوافُقْ
Alexie	اللاأفهمَية العلامية
Aliénation	إستِلاب ، إنئخِاذ ، إنغيار
Allergie	إستهداف مَرَضِي
Allo-érotisme	شَبقية غيرية [غُلمة -]
Altération	إلْتِياث
Altération du moi	إلْتِياث الأنا
Altérnation	تغاير ، تناوب
Ambivalence	تكافؤ الضدَّيْن ، تكافؤ القيمة ، تجاذب القيمة ، التجاذب الوجداني ، الثُّنا قيمة
Amnésie	فقدان الذاكرة ، اللاذاكرة
Anaclitique	إتكالي
(dépression-)	خَوَر إتكالي
Anagogique	تفسير مخَلقَن ، روحانى
Analyse	تحليل
Analyse didactique	تحليل تعليمي
Analyse sauvage	تحليل بَرّي
Anesthésie	تخدير
Anormal	لا سويّ
Anomalie	إنحراف
Anxiété	قلق
Aphasie	حُبْسة كلامية ، اللاتكلّم ، إختلال الوظائف اللغوية

Aptitude:	استعداد ، قدرة [قا : كفاءة]
Appareil Psychique	الجهاز النفسي
Apathie	بلادة ، خمول ، فقدان الشعور (أو العواطف)
Association	التداعي ، تداعي الأفكار ، ترابط المعاني
Associationnisme	مذهب تداعي الأفكار ، الرّبطانية
Asthénie	خَوَرْ ، إعياء ، وهن
Attention flottante	الإنتباه العائم
Atrophie	ضمور
Attitude	إتجاه [موقف]
Autisme	فَصْم
Apraxie	اللاحركية ، فقدان الحركة [اختلال الوظائف الحركية]
Apprentissage	تَعلْم
Approche	مقاربة ، إلتماس
Autisme mental	تلقائية ذهنية
Auto analyse	التحليل الذاتي
Auto-érotisme	الشبقية الذاتية ، الغُلْمة الذاتية
Automatisme	تلقائيات ، تلقاءانية
Autoplastique	التكييف الذاتي ، التشكُّل الذاتي ، المطواعية الذاتية
Alloplastique	التكييف الغيري ، التشكُّل الغيري ، المطواعية الغيرية

- B -

Barbutériques	المهدئات
Behavior	سلوك
Behaviorisme	المدرسة السلوكية ، السلوكانية
Bénéfice primaire et secondaire de la maladie	الكسب الأولي والثانوي من المَرَض
Besoin de punition	الحاجة للعقاب
Bisexualité	الثنائية الجنسية ، الثُّناجِنْس
Bouderie	حَرَن

فَمي ، فَمَوِي	Buccal

- C -

الهذا ، الهو	Ça (Le-)
اختبار ثورِنْدايْك، للذكاء العام	CAVD
الإفتراسي	Cannibalique
النزعة الإفتراسية	Cannibalisme
الخَصي ، الخصاء	Castration
التخشّب ، الجُمْدَة	Catatonie
التّفريج ، التّطْهير	Catharsis
طارد	Centrifuge
مصدِّر	Centripète
الرقابة	Censure
تصنيف	Classification
حضارة	Civilisation
إنشطار (الموضوع)	Clivage (de L'objet
إنشطار الأنا	Clivage (du moi)
مَذْرَق (إسْت الطير والسمك)	Cloacale
الصَّبغِيّات	Chromosomes
مُزمِن	Chronique
معامل	Coéfficient
معرفي	Cognitif
كفاءة	Compétence
عقدة	Complexe
عقدة إيليكترا	Complexe d'Electre
عقدة الأب [الأبِّيَّة] ، عقدة الأبوة	Complexe paternel
تعويض	Compensation
سلوك	Comportement
إتصال ، تواصل	Communication

Compulsion	إضطراري ، قسري ، قهري
Compulsion de répétition	الإضطرار التكراري ، قسْرية التكرار
Concept	تَصوُّر ، أُفْهوم ، مفهوم
Condensation	تكثيف
Conditionnement	تَشريط
Conduite	تَصرّف [سلوك]
Confabulation	تَخْريف
Confusion	إختلاط
Connection	ربْط ، وَصْل
Connotation	تَضْمين
Conscience	الوعي [= الشعور]
Consistence	إتِّساق
Constitution	جِبِلَّة
Contenu latent	المحتوى الكامن ؛ الثاوي
Contenu manifeste	الظاهر ، البادي
Contiguité	التجاور
Contre-Investissement	التوظيف المضاد
Contrôle	الضَّبْط
Conversion	إقلاب ، اهتداء
Convulsion	تحول ، تَشنّج
Coordination	تآزر
Corrélation	إرتباط
Cortex	لِحاء
Crétinisme	قُصاع
Courbe	منحنى
Culpabilité (Sintiment de-)	الذَّنبيَّة ؛ الشعور الذَّنْب
Cybernétique	السِّيبَرْنطيقا ، الرُّبانية ، علم التحكم والضبط
Cyclothymie	الاهتياج الدَّوري

Décélération	تَسارع مُضادّ
Décharge	تفريغ
Défense	دفاع
Déformation	تشويه
Dégénerescence	تَحَلُّل ، فساد
Délinquence	جُنوح
Délire, delusion	هذيان ، هُذاء
Déni	إنكار
Démence	عَتَه ، خَبَل
Dépendance	تَبعية، اعتماد
Déplacement	إنتقال ، إزاحة
Dépréciation	تَبْخيس
Dépersonnalisation	تَبدُّد الشخصية
Dépression	خَوَر ، إنهاك ، هبوط [إنحطاط نفسي]
Désintégration	إندثار ، تفكّك ، إنفصاض التكامل
Désinvestissement	سَحْب التوظيف
Désir	رغبة
Désorientation	فقدان التوجّه ، تَوَهان
Diachronique	متعاقِب [قا : متزامن]
Diagnostique	تشخيص
Differentiel	فارِقي ، تفاضلي
Discours	خطاب
Détente	ارتياح
Détresse	[حالة] قحط [عجز ، قصور]
Dynamique	دينامي ، حِراكي
Drogue	عقار

- E -

Ecran	ستارة ، دريئة
Echolalie	مُصاداة (كلامية أو صوتية)
Echoplaxie	مُصاداة حَرَكية
Egoïsme	أنانية
Elaboration (-Psychique)	إرْصان (نفسي)
Emotion	إنفعال
Empathie	تقمّص وجداني
Empirisme	تجرُّبية ، تَلمُّسية ، أمبيرية
Enquête	استقصاء
Enurésie	بُوال ، التبوّل اللاإرادي
Epilepsie	صَرْع
Epistémologie	العِلْميات ، العِلْمياء ، علم العلم [قا : المعرفيات]
Epoché	توقيف [الحكْم]
Epreuve	إختبار
Ergothérapie	العِلاج بالجهد
Erogène	مولِّد للشبقية ، مُشْبِق ، مولِّد للغُلْمة ، مُغْلِم
Erogènéité	الإنشباقية ، قابلية تولُّد الشبق
Erotisme	الغُلمة ، الشبقية
Espace	فضاء
Essence	ماهية
Etat hypnoïde	حالة تنويمية
Etayage	إستناد
Etiologie	أسبابية [عِلَلية] المرض
Euphorie	حُبورية
Espérimenteliste	تجريباني
Extinction	إنطفاء ، خفُوت
Extraversion	الإنبساطية

Egocentrisme	مركزية الأنا ، الأنا مركزية
Exhibitionnisme	الاستعراضية ، الهُتاكية ، نزعة العَرْض
Excitant	مُثير

- F -

Facteur	عامل
Fantasme	هوام
Fantasme originaire	هوام أصليّ [نَبعيّ]
Figure-fond	الشكل - الأرضية
Fixation	تَثَبُّت ، تَشَبُّث
Focalisation	تَبَأْوُر ، بَأْوَرَة
Fonctionalisme	الوظيفانية
Fonctionaliste	وظيفاني
Forclusion	الطَّمْس ، النَبْذ
Fréquence	تردُّد
Frustration	إحباط
Fusion	ذوبان

- G -

Général	عام
Généralisation	تعميم
Généralité	أعمومة
Gêne	مورِّث
Génétique	تكويني
Génital	تناسلي
Gestalt	شكل [جيد] ، غَشْتَلط
Gnoséologie	المعرفيات ، علم المعرفة ، المعرفياء

- H -

Hallucination	هَلْوسة ، هلاس
Homosexualité	الجنسيةالمِثْلية ، اللواط
Hospitalisme	فُصال
Hypnotisme	تنويم [إيحائي ، مغناطيسي]
Hypocondrie	هَكْع ، هُجاس سوداوي
Hypothèse	فَرَضِية
Hystérie	هستيريا ، رُحام
Hystérie d'angoisse	هستيريا القلَق
Hystérie de conversion	هستيريا الإقلاب
Hystérie de défense	هستيريا الدفاع
Hystérie de retention	هستيريا الإمساك
Hystérie hypnoïde	هتسيريا تنويمية
Hystérie traumatique	هستيريا صَدْمية

- I -

Idéalisation	كَمْلَنة ، مَثْلنة ، أَمْثلنة
Identification	التماهي ، الهوهوية [التطابقية ، التواحدية ، الخ . .]
Illusion	وهم [خداع]
Imaginaire	خيالي ، المِخيال ، المُخيِّل
Imago	خِيلة ، أُخْيولة [أصوورة]
Imbécilité	بلاهة
Impulsit	اندفاعي
Impulsion	إندفاع [إلحاح غير إرادي ، غريزي ، إندفاعي على العمل]
Incitant	حافز [را : دافع ، باعث ، محرِّك]
Inconscient	اللاوعي [= اللاشعور]
Incorporation	جَسْدَنة ، إجْساد ، إنجساد ، [إدماج(؟)]
Infection	تَخَمُّج

Inhibition	كَفّ ، صَدّ
Information	إعلام ، إنباء
Informatique	المعلوماتية ، إعْلامياء ، إنبائيات
Instance	مُقام
Imstinct	غريزة
Intellectualisation	فَكْرَنة ، عَقْلَنة
Intensité	شِدَّة
Intentionalité	قصدية ، القصدانية [للوعي]
Inter-Individuel	بَيْفردي
Intériorisation	استدخال ، دَخْلَنة
Interprétation	تأويل
Interaction	تفاعل
Intérêt du moi	إهتمام الأنا
Introjection	إجتياف
Introspection	استبطان
Introversion	إنطواء ، إنطوائية
Intuition	حَدْس
Inventaire	إسْتِبيان
Investissement	تنمير ، توظيف
Involution	إنكفاء ، إنكفائية

- J -

Jalousie	غيرة

- L -

Labyrinthe	متاهة
Langage	لغة
Langue	لسان
Latence	كمون

Libido d'objet	لبيدو الموضوع

- M -

Masculinité-Féminité	ذكورة ـ أُنوثة
Manie	إهتياج ، مَسّ ، هَوَسْ
Masochisme	مازوخية ، مازوشية
Maturation	نُضْج
Mécanisme	أوالية
Mégalomanie	نُفاج ، [را : هَوَس العظَمة]
Mélancolie	سوداوية ، إكتئابية
Message	رسالة [قا : لِسانية]
Métabolisme	الأَيْض
Métapsychologie	ما وراء علم النفس
Méthode	طريقة [منهج]
Méthodologie	الطرائقية ، عِلم الطرائق ، [المنهجيات ، عمل المناهج]
Mental	ذهني ، عقلي
Mentisme	تَذْهين
Moteur	محرِّك
Motif	دافع [را : حافِز ، باعث ، مُثير ، منبِّه]
Motivation	الدافعية
Mutisme	الخَرَس [النفسي]، الوجومية
Mythomanie	هَوَس الإختِلاق ، مَسّ الكذب

- N -

Narcissisme	نرجسية
Narcissisme Primaire	نرجسية أولية
Narcissisme secondaire	نرجسية ثانوية
Négation	نفي [رَفَض = Refus]
Négativisme	نَفْيوية ، سلبية [نزعة ـ] ، السَّلبيانية

Névrose	عُصاب [عُصابات ، أعْصبة]
Névrose actuelle	عُصاب راهن
Névrose d'abandon	عُصاب الهَجْر
Névrose d'angoisse	عُصاب القَلَقْ
Névrose d'echec	عُصاب الفَشَلْ
Névrose de destinée	عُصاب المصير [القَدَرْ]
Névrose de transfert	عُصاب النُّقْلة
Névrose narcissique	عُصاب نَرجُسي
Névrose Obsessionnelle	عُصاب هُجاسي
Névrose Phobique	عُصاب رُهابي [خوافي]
Névrose Traumatique	عُصاب صَدّي
Neurasthénie	عياء ، خَور ، إنهاك
Neuro-Psychologie	علم النفس العصبي
Normal	سَويّ
Nuances	فُرَيْقات ، نيصات

- O -

Objet	موضوع ، غرضَ
Objectif	موضوعي
Objectivisme	موضوعانية
Objectiviste	موضوعاني
Objectivité	موضوعية [غرَضية]
Observation	ملاحظة
Obsession	هُجاس ، وسـواس
Omnipotence	جَبَروت
Onirique	أضغاثي، ضَغْثي
Organisme	المتعضّي
Organique	عضوي
Organicisme	عضوانية

Organiciste	عضواني
Organisation	تَعْضية
Oral	فمي ، شفهي ، شفوي

- P -

Paranoïa	جنون الهذاء ، عُظام
Paranoïde	شِبْه عُظامي
Paraphrénie	فصام هذائي
Pare-excitations	صادُّ الإنارات
Parole	كلام
Passif	فاتر
Passivité	فتور
Pathologie	مِراضة
Pathologique	مَرَضي
Patterns	نماذج ، أشكال
Pédagogie	التربويات ، علم التربية
Perception	إدراك
Performance	أداء
Perplexité	الإرتباكية ، إرتباك
Persécution	إضطهاد
Personnalisme	الشخصانية
Perversion	زيغان ، شذوذ
Phallique	إحليلية [امرأة أو أمّ -]
Phantasme	الهُوام اللاواعِي
Plasticité (de la libido)	مُرونة [لدائنية] الليبيدو
Phobie	خُواف ، رُهاب
Psychanlyse	تَكوُّن النوع [نشوء النوع]
Plaisir d'organe	لذة العضو
Position	وضعية

Préconscient	القَبْوعي ، ما قبل الوعي
Principe de constance	مبدأ الثبات
Principe de Plaisir	مبدأ اللذة
Principe de réalité	مبدأ الواقعة
Processus	أُجْموعة العمليات ، سيرورة
Profil	صحيفة نفسانية ، بروفيل
Psychanalyse	التحليل النفسي ، تحليلنفْس
Psychanlyse didactique	التحليل النفساني التعليمي
Psychanlyse sauvage	التحليل النفساني البَرّي
Psychogenèse	النفسي التكويني ، نَفْسْتَكويني
Psychiatric	الطب العقلي [الطِّبّ النفسي]
Psychiatre	الطبيب العقلي
psychique	نفسي
psychisme	النفسية
Psychologie	النفسانيات ، سيكولوجيا ، العملنفْس ، علم النفس
Psychose	ذُهان [مَرَض عقلي ، ذُهني]
Psychose de l'enfant	علم نفس الولد [الطفل]
Psychose différentielle	التفاضلي ، علم النفس الفارقي
— expérimentale	التجريبي
— genétique	التكويني
— pathologique	المَرَضي
— sociale	إجتماعي
— psychologique	نفساني ، سيكولوجي
Psychomoteuromoteur	نَفْسَحَرَكي
Psychonévrose	نُفاس [مرض نفسي]
Psychosomatique	نفسبَدني نَفْسَدي
Psychothérapie	علاج نفساني ، علاجنَفْس
Puberté	اليفاع

Pulsion	نزوة
Pulsion d'agression	نزوة العدوان
Pulsion de destruction	نزوة التدمير
Pulsion d'emprise	نزوة التسلّط ، نزوة السطو

- Q -

Questionnaire	إستخبار ، إستبيان

- R -

Rationalisation	تَبْرير [تسويغ ، عقلَنة]
Réaction	ردّ فعل ، رَجْع
Réalisation	تحقيق ، تحقّق
Réalisme	الواقعانية ، المذهب الواقعي
Réalité	واقعة
Récepteur	المستقبِل ، المتلقّي
Réflexe	المنعكِس
Refoulement	كَبْت
Régression	نكوص
Renforcement	تقوية ، تعزيز
Rejet	نَبْذ
Réponse	إستجابة
Représentation	تَصَوُّر ، إستحضار ، تَمثُّل
Représantation-but	تَصوُّر ـ هدف
Résistance	مقاومة
Restes diurnes	البقايا النهارية
Retour du refoulé	عودة المكبوت
Rêve diurne, Rêverie	حِلم يقظة ، أُشْرودة
Roman familial	رواية عائلية
Rythme	وتيرة ، إيقاع

- S -

Sadisme	سادية
Sado-masochisme	سادية مازوشية
Satisfaction	إرضاء
Saturation	إشباع
Scène de séduction	مشهد غِواية
Scène originaire	مشهد أصلي [نَبْعي]
Schéma	شيماءة، [أسكيمة ، خُطاطة ، رُسَيْمَة]
Schizophrènie	فُصام
Sensation	إحساس
Sensoriel	حواسيّ
Sentiment de culpabilité	شعور بالذَّنْبيَّة
Sentiment d'infériorité	شعور الضَّعَة ، الدونية ، بالحِطّة
Sexualité	الجِنْسَوية
Sexuel	جنسي
Signal	إشارة
Signe	علامة
Situation	موقِف
Stade du miroir	مرحلة المرآة
Stimulus	منبِّه
Structure	بنية
Structuralisme	البِنْيَوانِية ، البِنيوية
Subconscient	ما تحت الوعي ، التَّحْوعي
Subjectif	ذاتي
Subjectiviste	ذاتاني
Sublimation	التسامي
Substance	جوهَر
Substitution	إبدال

Suggestion	إيحاء
Suggestibilité	القابلية للإيحاء ، الإيحائية
Sujet	ذات
Surdetermination	تعيين [تَحْتيم] متعدِّد
Surinterpretation	تأويل متعدِّد
Surinvestissement	تثمير [توظيف] متعدِّد
Surmoi	الأنا الفوقاني ، الأنا الأعلى
Synchronique	متزامِن
Syllogisme	القياس
Symbole mnésique	رمز ذاكري [ذِكْرَوي]
Symbolisme	الرِّمازة ، الرمزيات ، الرَّمزياء ، علم الرَّمز
Sympathie	تَعاطف [تشارُك وجداني]
Symptôme	عارِض [نفسي]
Syndrome	مجموعة الأعراض
Synthèse	توليفة
Systématique	نَسَقي ، نظامي
Systématiser	نَسْقَن
Système	نَسق ، نَظام
Systémique	النسقيات ، النِّساقة ، علم الأنساق

- T -

Tabou	محرَّم ، حرام
Technique	تَقَنية
Technologie	تِقانة
Telépathie	التواصل العواطفي من بعيد
Telépsychie	التواصل النفسي من بعيد
Tempérament	مزاج ، طَبْع
Tension	توتر
Test	رائز

Thanatos	نزوة الموت ، ثَناتوس ، ثَنَت
Topologie	المواقعية ، طوبولوجيا
Totem	معبود ، طوطم
Trace mnésique	أثَرذاكري
Trait	سِمَة
Transfert	نُقلة ، تَحول ، تحويل
Travail du deuil	عَمَلْ الحِداد
Travail du rêve	عمل الحِلْم
Trauma, Traumatisme	صدمة نفسانية ، رَضَّة
Tropisme	إنتحاء
Type	نمط
Typologie	نِماطة ، نمطيات ، علم الأنماط

\- U -

Union-désunion (des pulsions)	إتّحاد ـ انفصال (بين النزوات) ـ

\- V -

Variabilité	المتَغيِّرية
Variable	المتغيِّر
Vecteur	موجِّه
Verbal	لفظي
Verbal infra-verbal	تَحْتلَفظي ، تحت اللفظة
Vérification	تَحقق ، تثبُّت
Vertigo	دُوار
Vestivule	دهليز
Viscérotonique	مزاج حشوي
Viscère	عضو حِشْوي ، أحشَاء
Vision	إبصار
Vibration	إهتزاز

Volontaire	إرادي
Voyeurisme	بَصْبصَة ، إستراقية ، إستراق النَّظر

W

WAIS (EIAW)	رائز [سُلَّم] ويكسلِرْ لذكاءالراشدين
WISC (EIEW)	رائز [سُلَّم] ويكسْلِرْ لذكاء الأطفال

قـامـوس الأجـهـزة والآلات
(انكليزي ـ عربي)

(*) قا : أندروز ، مناهج البحث في علم النفس ، ترجمة بإشراف يوسف مراد ، ج٢ ، صص ١٠١٤ ـ ١٠٢١ .

Algesimeter	مِثْلَم
Ataximeter	مِرْجَح
Automatograph	مسجِّل الحركات الآلية
Calorimetry	قياس الحرارة
Cathode-ray oscillograph	مِذَبّة كاثودية
Chronograph	مَزْمنة
Chronoscope	مِزمان
Dynamometer	مقياس القوة العضلية
Electrocardiogram ECG	رسم كهربائي للقلب
Electroencephalogram EEG	رسم كهربائي للمخ
Electromyogram EMG	رسم كهربائي للعضلة
Epicotister	جهاز خفض الإضاءة
Ergograph	مَتْعَبة
Esthesiometer	ملمس
Galvanic skin response GSR	استجابة الجلد الجلفانية
Homeostasis	ثبات توازن العمليات الكيمائية العضوية
Manometer	مِضْغَط
Olfactometer	مِشَمّ
Oscillator	مذبذب

Oscilloscope	مِذَبّ
Pedometer	مقياس الخطو
Photometer	مِضْوَأ
Pistonphone	مضخّة صوتية
Plethysmograph	مضخّة
Pneumograph	مِنْفَسة
Psychogalvanic response	إستجابة سيكو جلفانية
Radiometer	مِشع
Saliometer	مِقياس إفراز اللعاب
Spectrophometer	مِكْسَر طيفي ضوئي
Spectroradiometer	مِكْسَر طيفي إشعاعي
Sphygmograph	مِنْبَضة
Sphygmomanometer	مِنَبَض مضغطي
Stabilimeter	مُسَجِّل الحركات أثناء الرقاد
Stereoscope	مجْسام
Tachistoscope	مِسراع
Tachometer	مسرع
Tremograph	مِرجَفه

ملحـــق :

عُمْر زمني	Age chronologique
عُمْر ذهني [عقلي]	Age Mental
قتالي ، صِدامي	Agonistique
لامتشكِّل ، عديم الشكل	Amorphe
امتناع عن الأكل	Aphagie
سُلْطوي	Autoritaire
شُحّ ، شُحاح	Carence
مزاِج دماغي	Cérébrotonique
غَضبي	Colérique, irascible
وِلادي	Congénital
ضَبْط	Contrôle
إنتفاض	Convulsion
تآزر	Coordination
حَتمية	Determinisme
إستِعداد ، إشتهياء	Disposition
عَيِّنة	Echantillon
سُلم الموقِف	Echelle d'attitude
شكل [نمط]	Ectomorphe
تثاقف اجتماعي	Enculturation
نَمط حشوي	Endomorphe

Entretien	مقابلة
Etalonnage	تَقنين ، تَعيير
Exhibitionnisme	إستعرائية
Gonades	غُدد جنسية
Gramme	أرْسوم ، رُسام
Hospitalisme	داء المصحات
Hyperphagie	النزعة الإلتهامية ، الإلتهامية
Hyperthimie	تضخّم عاطفي
Intégration	تكامل
Loi de L'effet	قانون الأثر
Mésomorphe	نمط عَضَلي
Ovaire	مَبيض
Performance	أداء
Perversion	إنحراف
Psycho-analeptique	مَنبّه نفساني
Psycho-Leptique	مهدّىء نفساني
Psycho- névrose	نُفاس
Psychose maniaco- depressive	ذُهان إهتياجي - خَورَي
Sens extéroceptifs	حواس مستقبِلة خارجية
Sens intéroceptifs	حواس مستقبِلة داخلية
Sens proprioceptifs	حواس مستقبلة خاصة
Somatotonique	مزاج عضَلي
somatotype	نمط جسداني
Spasme	تَشنّج
Type athletique	نمط رياضي
Type leptosome	نمط ضامر
Type pycnique	نمط بَدين

مرجعية مقتضبة

BORING (E. G.), *Sensation and perception in the history of experimental psychology*, New York, Appleton, 1942.

— *A history of experimental psychology*, New York, Appleton, 1929 et 1950.

DELAY (J.), *Etudes de psychologie médicale*, Paris, P.U.F., 1953.

FRAISSE (P.), PIAGET (J.), *Traité de psychologie expérimentale*, Fascicule I : *Histoire et méthode*, Paris, P.U.F., 1967.

HERRNSTEIN (R. J.), BORING (E. G.), *A source book in the history of psychology*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1965.

MEYERSON (I.) et coll., La psychologie du XXᵉ siècle, *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1954, nᵒ 1.

PIÉRON (H.), Cinquante ans de psychologie française, *Année psychologique*, 1951, *51*, 552-563.

— *De l'Actinie à l'Homme*, Paris, P.U.F., t. I, 1958 ; t. II, 1959.

WATSON (R. I.) (Edr.), *Journal of the history of the behavioral sciences*, depuis 1965.

Centenaire d'Alfred Binet, *Psychologie française*, 1958, *3*, nᵒ 2.

Centenaire de Benjamin Bourdon, *Psychologie française*, 1961, *6*, nᵒ 3.

Centenaire de Pierre Janet, *Psychologie française*, 1960, *5*, nᵒ 2.

Centenaire de Th. Ribot, Jubilé de la Psychologie française, Agen, Imprimerie moderne, 1939.

Le 75ᵉ anniversaire du Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne, *Année psychologique*, 1965, *65*, nᵒ 1.

XIIᵉ Congrès international d'Histoire des Sciences, Colloques : Textes des rapports, *Revue de synthèse*, 1968, *89*, nᵒˢ 49-52. Colloque nᵒ 6 : L'élaboration des concepts et des méthodes de la psychologie différentielle au XIXᵉ siècle et au début du XXᵉ siècle, p. 343-400.

Histoire de la science, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1957, « La Psychologie » p. 1625-1724.

OUVRAGES GÉNÉRAUX

ANDREWS (T. G.), *Méthodes de la psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.

DAVAL (R.), *Traité de psychologie sociale*, t. I : *Les méthodes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2e éd., 1967.

FESTINGER (L.), KATZ (D.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

FRAISSE (P.), PIAGET (J.), REUCHLIN (M.), *Histoire et méthodes*, fasc. I du *Traité de Psychologie expérimentale* de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.

OLÉRON (P.), *Eléments de méthodologie psychologique*, « Les Cours de la Sorbonne », nos 1810 et 1811, Paris, Centre de Documentation Universitaire, 1963.

PIAGET (J.), *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2e éd., 1967.

La Psychologie, *Revue de l'Enseignement supérieur*, 1966, nos 2-3.

I. — L'OBSERVATION

GESELL (A.), ILG (F. L.), *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, Presses Universitaires de France, 6e éd., 1971.

PICHOT (P.), *Les tests mentaux*, Paris, Presses Universitaires de France, 7e éd., 1968.

II. — L'EXPÉRIMENTATION

FISHER (R. A.), *The design of experiments*, Edimbourg, Oliver and Boyd, 1935, 1947.

FRAISSE (P.), *Manuel pratique de Psychologie expérimentale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2e éd., 1963.

REUCHLIN (M.), Utilisation en psychologie de certains plans d'expérience, *Année psychologique*, 1953, *53*, 59-81, Presses Universitaires de France.

La méthode expérimentale en psychologie, *Bulletin de Psychologie*, 1969, *22*, numéro spécial (nos 9-13).

III. — LES MÉTHODES STATISTIQUES ET MATHÉMATIQUES

FAVERGE (J.-M.), *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966

REUCHLIN (M.), *Les méthodes quantitatives en psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

ROUANET (H.), *Les modèles stochastiques d'apprentissage*, Paris, Gauthier-Villars, 1967.

Les problèmes de la mesure en psychologie, Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française, Paris, Presses Universitaires de France, 1962.

IV. — LES MÉTHODES COMPARATIVES

BACHER (F.), L'étude des changements dans les comportements au cours du temps, *Année psychologique*, 1967, *67*, 241-254.

PIAGET (J.), INHELDER (B.), *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 4ᵉ éd., 1971.

REUCHLIN (M.), *La psychologie différentielle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

La méthode génétique en psychologie, *Psychologie française*, 1965, *10*, n° 1.

V. — LA MÉTHODE CLINIQUE

ANZIEU (D.), *Les méthodes projectives*, Paris, Presses Universitaires de France, 3ᵉ éd., 1970.

LAGACHE (D.), *L'unité de la psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2ᵉ éd., 1965.

NAHOUM (C.), *L'entretien psychologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 3ᵉ éd., 1967.

REY (A.), *L'examen clinique en psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 3ᵉ éd., 1970.

Psychologie clinique, *Bulletin de Psychologie*, 1968, *21*, numéro spécial (nᵒˢ 15-19).

الفهــرس

الكتيِّب الأول

تاريخ علم النفس

الكتيِّب الثاني

الرؤية والمنتوج في المدرسة النفسانية العربية

صدر للدكتور علي زيعور

1 ـ في علم النفس والصحة العقلية :

١ ـ مذاهب علم النفس والفلسفاتُ النفسانية، بيروت ، مؤسسة عزالدين، ١٩٩٣ .

٢ ـ علم النفس في ميادينه وطرائقه ، بيروت ، مؤسسة عز الدين ، ١٩٩٣ .

٣ ـ حقول علم النفس (بالاشتراك مع د . م . سْليم) ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٦ .

٤ ـ أحاديث نفسانية وإجتماعية : مبسَّطات في التحليل النفسي والصحة العقلية ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٦ .

٥ ـ مناهج علم النفس ، مترجم بالاشتراك مع د . علي مقلد ، بيروت ، المنشورات العربية ، طبعات مصورة عِدّة .

II ـ موسَّعة التحليل النفسي الإناسي للذّات العربية :

1 ـ التحليل النفسي للذّات العربية ـ أنماطها السلوكية والأسطورية ، بيروت ، دار الطليعة ، ط٤ ، ١٩٨٧ .

2 ـ الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم ـ القطاع اللاّواعي في الذّات العربية ، بيروت ، دار الطليعة ، ط١ ، ١٩٧٨ ؛ دار الأندلس ، ط٢ ، ١٩٨٣ .

3 ـ الدراسة النفسية الاجتماعية بالعيِّنة للذات العربية ـ من مونوغرافيا قرية إلى التنمية الوطنية ، بيروت ، دار الطليعة ، ط١ ، ١٩٧٨ ؛ ط٢ ، دار الأندلس ، ١٩٨٣ .

5 ـ (*) العقلية الصوفية ونفسانية التصوف ، نحو الإتزانية إزاء الباطنية والأوليائية في الذات العربية ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٩ (نافذ) .

6 ـ قطاع البطولة والنرجسية في الذّات العربية ـ المستَعْلي والأكْبري في التراث والتحليل النفسي ، بيروت ، دار الطـليعة ، ١٩٨٢ (نافذ) .

7 ـ صياغات شعبية حول المعرفة والخصوبة والقَدَر ـ المهاد الأناسي والتحتيات العلائقية في الذات العربية ، بيروت ، دار الأندلس ، ١٩٨٣ .

8 ـ في التجربة الثالثة للذات العربية مع الذمة العالمية للفلسفة ـ مباحث في المجتمع وأمام الله والقَدَر ، بيروت ، دار الأندلس ، ١٩٨٣ .

9 ـ التربية وعلم نفس الولد في الذّات العربية ، بيروت ، دار الأندلس ، ١٩٨٥ .

10 ـ الحكمة العملية أو الأخلاق والسياسة والتعاملية في الذّات العربية ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٨ .

11 ـ الخطاب التربوي والفلسفي عند محمد عبده ومدرسة الاجتهاد الحضاري(**) ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٨ .

12 ـ اللاوعي الثقافي ولغة الجسد والتواصل غير اللّفظي في الذّات العربية ، نحو إعادة التعضية للسيميائي واللاامتمايز والظِّلّي في المجتمع والفكر ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٩١ .

13 ـ انجراحات السلوك والفكر في الذات العربية ، في الصحة العقلية والبحث عن التكيّف الخلاق ، المركز الثقافي العربي ، بيروت / الدار البيضاء ، ١٩٩٢ .

(*) لم يصدر الجزء الرابع ؛ وهو بعنوان : الألوهية والإنسان في الذات العربية .

(**) سقط من العنوان : ومدرسة الاجتهاد الحضاري .